

Maria do Carmo Pereira Oliveira

**A sintaxe da coordenação e os conectores
conclusivos**

**- estudo de caso: a coordenação conclusiva na estruturação de
textos argumentativos de jovens em idade escolar –**

Dissertação apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto
para obtenção do grau de Doutor em Linguística,
sob orientação da Professora Doutora Ana Maria Brito.

Porto
Setembro de 2011

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento de um projecto de investigação é sempre um processo bastante solitário. Ainda assim, muitos são aqueles que nos acompanham ao longo deste percurso e que, de modos muito diferentes, nos ajudam a chegar ao fim.

Assim, agradeço em primeiro lugar à Professora Ana Maria Brito, a única pessoa com quem me envolveria num trabalho destes. Agradeço-lhe a disponibilidade, a capacidade sobre-humana de trabalho, a confiança interminável nas minhas potencialidades, o respeito pelos meus ritmos particulares, a infindável sabedoria e, especialmente, a várias lições de humildade que só as pessoas verdadeiramente grandes são capazes de nos dar.

Agradeço à minha mãe, por saber ser mãe, e ao meu pai, que desde sempre me ensinou o valor do conhecimento e do humanismo.

Quero também agradecer ao Evandro, o irmão talhado à medida para esta irmã, sempre disponível e muito capaz nas questões contabilísticas e informáticas.

Um agradecimento especial para os meus pequenos “linguistas”, a Beatriz, a Catarina, a Ana Rita, o Alexandre, o Nuno, o André, o André Areias, a Daniela, o Fábio, a Inês Fontes e a Inês Guerra, a Isabel, o João Oliveira, o Afonso, a Clara, a Mafalda, a Mariana, a Matilde, a Raquel, a Rita, a Vanessa, a Francisca e a Rita Viana.

Agradeço também muito particularmente à Amélia Mascarenhas, sempre disponível para acomodar as minhas necessidades de intervenção pedagógica.

Um obrigada também à Fátima Vanzeller, pelas úteis visões multidisciplinares.

Quero deixar um agradecimento particular à família Pinho Neves: ao Carlos, à Sofia e ao Afonso, pela compreensão, pela aceitação das ausências e pela valorização de todo o meu percurso. Agradeço especialmente à Clara, amiga desde os tempos de escola, pela ajuda, pela compreensão eterna e pela alma maior que sempre teve. Não consigo imaginar uma amizade melhor do que esta.

Ainda um agradecimento à Irene e à Mafalda, pelas caminhadas onde o sol bate nas águas e pela alegria de mulheres que nunca se atrapalham.

Por último, agradeço à Luísa Leão, sempre capaz de juízos de gramaticalidade e sempre capaz de ver o *Conan* em 3D, em momentos em que o *Conan* é a única coisa que se pode ver.

RESUMO

O principal objectivo desta dissertação consiste na verificação das propriedades sintácticas das estruturas complexas que envolvem relações de conclusão. A este surge aliado um segundo propósito, que visa determinar de que modo os jovens em idade escolar dominam o conhecimento explícito da gramática da coordenação e de que forma o conseguem actualizar em produções escritas. Assim, este trabalho apresenta duas partes distintas: a primeira parte aborda questões atinentes à coordenação, aos conectores conclusivos e à estrutura sintáctica das frases conclusivas e a segunda descreve um estudo de caso, desenvolvido com um grupo de alunos do Ensino Básico de uma escola da cidade do Porto.

Dado que a gramática tradicionalmente inclui as frases conclusivas entre as coordenadas e face à existência de alguns estudos que contestam essa inclusão, interessou-nos apurar as principais propriedades da coordenação. Nessa medida, apresentamos uma revisão crítica das características mais relevantes dos complexos coordenados: a Lei de Coordenação de Semelhantes, a Condição de Estrutura Coordenada e o Movimento de Extracção Simultânea e a Elipse Lacunar. Com base nos estudos linguísticos mais recentes, procedemos à descrição da sintaxe da coordenação, tradicionalmente perspectivada como uma organização multinuclear. Actualmente as hipóteses de descrição da coordenação caracterizam-na como uma estrutura hierárquica assimétrica, proposta que adoptamos nesta dissertação. Dado que a coordenação pode ser articulada por conjunções coordenativas, verificamos as propriedades consensualmente reconhecidas a estes itens e tentamos descrever os conectores conclusivos. Assim, é apresentado um breve percurso diacrónico de todos os itens que as várias gramáticas elencam como capazes de estabelecer a articulação conclusiva e, simultaneamente, são verificadas as propriedades características da Conjunção de cada um deles. Esta descrição promoveu a necessidade de determinar o estatuto coordenado das frases conclusivas e de estabelecer uma estrutura sintáctica capaz de captar as diferenças entre as frases conclusivas em que ocorrem os vários conectores.

As conclusões que obtivemos a partir do tratamento das frases conclusivas levaram-nos a caracterizá-las como instâncias de coordenação, com uma estrutura

hierárquica assimétrica, uma vez que é possível verificar neste tipo de frase complexa a ocorrência das principais características da coordenação.

A segunda parte descreve o processo de aprendizagem das frases coordenadas realizado por um grupo de alunos. Esta descrição apresenta as opções metodológicas, pedagogicamente validadas, e analisa os *corpora* escritos produzidos pelos sujeitos em estudo. Partindo do princípio que o conhecimento explícito da língua influi positivamente na aquisição de uma mestria linguística passível de promover o desenvolvimento da competência de escrita, o estudo tentou determinar o modo como os jovens em idade escolar trabalham a coordenação e a forma como actualizam os seus conhecimentos deste processo de construção de estruturas complexas em exercícios de escrita de acordo com o protótipo argumentativo.

A observação e a descrição dos dados obtidos levam a concluir que o recurso às conjunções e aos conectores coordenativos adquiridos espontaneamente em idades mais precoces se sobrepõe à utilização daqueles que são aprendidos em situações de reflexão sobre o conhecimento explícito da língua em condições de ensino formal. Esta conclusão não inviabiliza o pressuposto de que a consciência sintáctica tem uma influência positiva sobre a competência da escrita, na medida em que promove o reconhecimento da especificidade do discurso escrito e de estratégias conectivas necessárias à coesão e coerência textuais. O estudo de caso que descrevemos nesta segunda parte permite também concluir que determinadas propriedades associadas à estrutura da coordenação envolvendo conectores de base adverbial não fazem parte da gramática implícita dos adolescentes, sendo previsivelmente aprendidas em idades mais tardias.

Palavras-chave: coordenação, assimetria, sintaxe, conjunção, conector, frases conclusivas, consciência linguística, consciência sintáctica, escrita.

ABSTRACT

The main objective of this dissertation is to verify the syntactic properties of complex structures that involve conclusion. A second purpose is to determine how school-age youngsters master the explicit knowledge of grammar and how they make use of coordination strategies in their written productions. This work has, therefore, two distinct parts: the first part addresses issues concerning coordination, conjunction, conclusive coordinators and the syntactic structure of conclusive sentences. The second part describes a case study, which took as subjects a group of students of a secondary school in Porto.

Given that grammar traditionally lists conclusive sentences among the coordinative structures and in face of some studies that challenge this inclusion, we decided to investigate the main properties of coordination. In order to do so, we present a critical review of the most important features of the coordinated complexes: Law of Coordination of Likes, Structure of Coordination Constraint and Across the Board Extraction, and gapping. Taking into account the most recent linguistic studies, we describe the structure of coordination, which is traditionally viewed as a flat structure. Nowadays, however, modern studies in coordination characterize it as an asymmetric hierarchical structure, and we adopt this hypothesis in this dissertation. Since coordination can be created by coordinating conjunctions, we describe the formal properties taken as accurate to determine prototypical conjunctions and try to verify their existence in conclusive coordinators. We then present a brief diachronic description of all the items that grammars define as able to establish conclusive coordination and, simultaneously, we check the syntactic properties of each conclusive coordinator. This description led us to determine whether or not conclusive sentences are coordinated and we try, in this dissertation, to establish a syntactic structure capable of capturing the differences between the conclusive sentences which are coordinated by the various coordinators.

The syntactic treatment of conclusive sentences led us to characterize them as coordinated complexes, with an asymmetric hierarchical structure, since they exhibit the main features of coordination.

The second part describes the process of coordination learning made by a group of students. This account describes all the methodological options taken during the process, pedagogically validated, and analyzes the written *corpora* produced by the subjects under study. Assuming that the explicit knowledge of the language has a positive influence in acquiring a language mastery most likely to promote the development of writing skills, the study tried to determine how school-age youngsters formally learn about coordination and how they employ their knowledge of this complex structure-forming process when writing argumentative essays.

The data we obtained leads to the conclusion that the use of coordinators spontaneously acquired at earlier ages overlap the use of those learned through formal teaching moments. This conclusion does not, however, nullify the assumption that syntactic awareness has a positive influence on writing, as it promotes the recognition of the specificity of written discourse and develops connective strategies able to create discourse cohesion and coherence. The case study described in this second part also allows for the conclusion that certain properties of the structure of coordination involving basic adverbial connectors are not present in the implicit grammar of adolescents and are predictably learned at older ages.

Keywords: coordination, asymmetry, syntax, conjunction, coordinator, conclusive sentences, linguistic awareness, syntactic awareness, writing.

O sonho é ver as formas invisíveis
Da distância imprecisa, e, com sensíveis
Movimentos da esp'rança e da vontade,
Buscar na linha fria do horizonte
A árvore, a praia, a flor, a ave, a fonte —
Os beijos merecidos da Verdade.

Fernando Pessoa

Índice

Introdução.....	1
PARTE I A coordenação e as frases conclusivas	5
Capítulo 1	5
1. A coordenação – propriedades e estrutura	5
1.1. Propriedades gerais.....	5
1.1.1. Lei de Coordenação de Semelhantes.....	8
1.1.2. <i>Condição de Estrutura Coordenada</i> e Movimento de Extracção Simultânea	11
1.1.3. A Elipse – Gapping (Elipse Lacunar) e Right Node Raising	14
1.2. A estrutura da coordenação: algumas propostas.....	22
1.2.1. A coordenação como estrutura multinuclear	23
1.2.2. A coordenação como adjunção (Munn 1993).....	26
1.2.3. A Conjunção como núcleo da estrutura	30
1.3. A coordenação nas gramáticas luso-brasileiras.....	37
1.3.1. Cunha e Cintra (1984).....	37
1.3.2. Bechara (2009)	38
1.3.3. Gabriela Matos (2003)	39
Capítulo 2	45
2. A conjunção coordenativa – propriedades distintivas	45
2.1. A Conjunção na gramática	46
2.2. Propriedades formais das conjunções	48
2.2.1. Quirk <i>et al.</i> (1985)	48
2.2.2. Matos (2003)	53
2.2.3. Bechara (2009)	56
2.2.4. Síntese das propriedades da Conjunção	59
2.3. Subtipos semânticos de coordenação, conjunções e conectores.....	60
Capítulo 3	69
3. As frases conclusivas	69
3.1. Os conectores conclusivos	73

3.1.1.	Logo	73
3.1.2.	Portanto	79
3.1.3.	Pois.....	92
3.1.4.	Assim	107
3.1.5.	Por isso.....	118
3.1.6	Então	127
3.1.7.	Por conseguinte.....	139
3.2.	Síntese das propriedades dos conectores conclusivos.....	148
3.3.	A sintaxe da coordenação conclusiva	150
3.3.1.	Impossibilidade de anteposição (ocorrência em posição inicial de estrutura complexa)	151
3.3.2.	Impossibilidade de extracção.....	153
3.3.3.	Possibilidade de eclipse lacunar	155
3.3.4.	Posição de pronomes clíticos	157
3.3.5.	Impossibilidade de coordenação de estruturas coordenadas.....	159
3.4.	Conclusões	166
PARTE II Estudo de caso: a aprendizagem de estruturas coordenadas conclusivas e a sua aplicação na escrita de texto argumentativo		168
Capítulo 4		168
4.	Questões preliminares	168
4.1.	Metodologia de investigação: o estudo de caso.....	170
Capítulo 5		174
5.	Objecto de estudo, procedimentos metodológicos, protocolo e calendário	174
5.1.	Definição do objecto de estudo e dos procedimentos metodológicos.....	174
5.2.	Protocolo e calendário	177
5.3.	Caracterização dos sujeitos	180
(a)	Dados biográficos	180
(b)	O conhecimento explícito da língua e a escrita	184
5.3.1.	Competência de escrita – primeira observação.....	189
Capítulo 6		199
6.1.	A abordagem da coordenação.....	199
6.1.1.	A coordenação nas gramáticas pedagógicas.....	199
6.1.2.	A abordagem da coordenação no percurso ensino-aprendizagem	204
6.2.	Etapa 2- consolidação e treino da estrutura da coordenação	210
6.4.	Etapa 3 – Laboratório de gramática e oficina de escrita.....	224
6.5.	Etapa 4 – Oficina de gramática: coordenação conclusiva	239
6.6.	Etapa 5 – Escrita orientada de texto argumentativo	245

6.7. Última observação – competência de escrita e domínio dos conectores	254
6.7.1. Conhecimento dos conectores	254
6.7.2. Competência de escrita e domínio dos conectores	255
7. Análise comparativa das produções dos sujeitos	265
Capítulo 8	274
8. Conclusões do estudo de caso	274
8.1. Preâmbulo	274
8.2. Conclusões da investigação em contexto escolar	275
Conclusão	281
BIBLIOGRAFIA	285
ANEXOS	301

Índice de Figuras

Figura 1– Estrutura n-ária ou multinuclear	23
Figura 2 – A Coordenação como Adjunção	27
Figura 3– A Coordenação como Projecção do Núcleo Conjunção	30
Figura 4– A estrutura da coordenação em Zhang (2010)	36
Figura 5– Estrutura da Coordenação (Matos 2003: 560-561)	42
Figura 6 – Estrutura de Coordenação Correlativa em Matos (2003)	43
Figura 7– Conjunções e conectores coordenativos de acordo com três gramáticas luso-brasileiras	67
Figura 8 – Propriedade de Conjunção de <i>logo</i>	79
Figura 9 – Propriedades de Conjunção de <i>portanto</i>	92
Figura 10– Propriedades de conjunção de <i>assim</i>	118
Figura 11 – Propriedades de conjunção de <i>por isso</i>	127
Figura 12 – Propriedades de conjunção de <i>então</i>	139
Figura 13 – Propriedades de conjunção de <i>por conseguinte</i>	148
Figura 14 – Propriedade de conjunção de todos os conectores conclusivos	149
Figura 15	159
Figura 16	163
Figura 17 – estrutura das frases coordenadas com conectores adverbiais	165
Figura 18 – estrutura sintáctica de frases com os conectores correlativos <i>se...então</i>	166
Figura 19 – Dados biográficos da amostra	182
Figura 20 – Média de classificações a LP por ano de escolaridade	183
Figura 21 Ocupação dos tempos livres	184
Figura 22 Estudo da gramática	185
Figura 23 Conhecimento de funções sintácticas	186

Figura 24 Identificação de nexos lógicos e de conectores	187
Figura 25 - Dificuldades sentidas pelos alunos nas aulas de Língua Portuguesa	188
Figura 26 Auto-caracterização da competência da escrita	189
Figura 27 – Instrução de escrita.....	190
Figura 28 – Ocorrências de conectores coordenativos.....	192
Figura 29 – Definição de coordenação em seis gramáticas destinadas aos Ensino Básico e Secundário.....	201
Figura 30 – Tratamento das frases coordenadas conclusivas e elenco de conectores conclusivos observados em seis gramáticas pedagógicas	203
Figura 31 - Ocorrências de conectores coordenativos	207
Figura 32 – Oficina de gramática	214
Figura 33 – Conjunções e conectores utilizados em produção orientada de texto.....	216
Figura 34- Laboratório de Gramática.....	226
Figura 35 – Proposta de reescrita orientada.....	231
Figura 36 - Texto proposto para reescrita	232
Figura 37 – Confronto de ocorrências de conectores entre as duas produções (texto original (1) e texto reescrito (2)).....	234
Figura 38 – Instrução de redacção de texto argumentativo	245
Figura 39 - Esquema da sequência argumentativa prototípica (Adam 2005).....	246
Figura 40 - Ocorrências de conectores coordenativos	249
Figura 41 - Resultados do teste de conhecimento sintáctico	254
Figura 42 - Ocorrências de conectores coordenativos	262
Figura 43 – Conectores coordenativos recolhidos em Outubro e em Maio	265
Figura 44 – utilização mais e menos especializada de <i>e</i> nas duas produções.....	270
Figura 45 – utilização de conectores conclusivos na produção de Outubro.....	271
Figura 46 – utilização dos conectores conclusivos na produção de Maio.....	271

Introdução

O estudo da frase complexa é, de entre as questões de gramática que são objecto de ensino formal no sistema educativo, muito possivelmente aquela em que os alunos revelam maiores dificuldades. Considerando todos os matizes semânticos e todas as propriedades formais que as estruturas complexas encerram, o próprio professor tem, ele próprio, grandes problemas na altura de abordar estas questões, na medida em que os alunos rapidamente percebem que as classificações tradicionais, assentes frequentemente em distinções semânticas vagas e em propriedades sintácticas pouco sólidas, não dão resposta para certas regularidades e certos comportamentos que detectam. As soluções encontradas para a resolução destes problemas passa, muitas vezes, por explicações teóricas sem grande rigor e pela solicitação mais ou menos explícita da memorização do elenco dos conectores coordenativos e subordinativos.

Destas observações nasceu o desejo de compreender a forma como os alunos aprendiam a sintaxe da frase complexa, assente na observação do processo de aprendizagem dos jovens que iniciam o seu contacto com as estruturas coordenadas e subordinadas.

Nos últimos anos, os avanços dos estudos linguísticos sobre estes temas têm gerado interesse sobre os processos de aprendizagem da gramática na escola, havendo, actualmente, para o Português, vários estudos que abordam questões diversas atinentes a estes processos, de que são exemplo Lobo (2004) e Costa (2010). No caso deste projecto de investigação, interessou-nos apurar como construíam os jovens em idade escolar o seu conhecimento explícito sobre a coordenação e como recorriam ao elenco dos conectores coordenativos para assinalar os nexos semânticos entre as proposições. Delimitámos o nosso objecto de investigação, uma vez que nos interessou verificar particularmente a utilização dos conectores coordenativos conclusivos, que, de acordo com a nossa experiência, nos pareciam ser os menos utilizados nos momentos de produção escrita dos jovens. Uma vez que assumimos como pressuposto que este tipo de conectores ocorreriam mais facilmente em textos argumentativos, amplificámos os nossos objectivos de pesquisa, tentando verificar de que forma era actualizado em exercício de escrita de texto argumentativo o conhecimento explícito dos conectores conclusivos.

Para o cumprimento destes objectivos de investigação, tornou-se necessário desenvolver um estudo sistemático sobre a sintaxe da coordenação, tradicionalmente abordada como um processo de estruturação de unidades complexas assente em critérios de independência de unidades simples. Isto implicou a revisão da literatura disponível sobre coordenação, Kayne (1994), Munn (1993), Johannessen (1998) e Zhang (2010), que determinam o abandono da perspectiva tradicional da coordenação como uma estrutura ternária, ou n-ária, e a consideração de propriedades e comportamentos sintácticos que presumem a existência de uma estrutura assimétrica, em conformidade com princípios gerais da gramática. Dada a diversidade de possibilidades de construção de estruturas coordenadas, que passam pela ausência e presença de itens que articulam os termos coordenados, verificámos algumas propriedades dos conectores coordenativos, de acordo com a proposta de Quirk *et al.* (1985), que assume a existência de propriedades específicas para identificar as conjunções coordenativas, que as individualizam e as distinguem formalmente de outros conectores.

Uma vez que não existe um estudo sistemático dos conectores conclusivos na bibliografia sobre o Português e face a alguma hesitação quanto à integração no grupo das estruturas coordenadas das estruturas complexas em que estes itens estabelecem nexos lógicos e criam relações sintácticas, (Cf. Lobo (2003a) e Peres (1997)), propusemo-nos caracterizar todos os conectores conclusivos. Assim, traçámos um percurso histórico de todos os itens conectivos conclusivos e tentámos determinar os valores semânticos que ajudam a instituir, verificámos as suas propriedades conjuncionais, analisámos as propriedades coordenativas das frases conclusivas articuladas por estes conectores e desenvolvemos uma proposta de estrutura sintáctica para as descrever.

Esta dissertação apresenta, por conseguinte, duas partes distintas. Assim, na Parte I é feita uma revisão da literatura sobre a coordenação, a descrição histórica, semântica e sintáctica dos conectores conclusivos e uma descrição possível das estruturas coordenadas conclusivas.

Por seu turno, a Parte II desenvolve-se em torno de um estudo de caso, verificando o percurso de aprendizagem de um grupo de alunos do Ensino Básico. Desenvolvemos um estudo longitudinal, que, durante um ano lectivo, permitiu observar e descrever as aprendizagens específicas de um grupo de 23 sujeitos, de uma turma do 8º. ano de escolaridade, de uma escola pública de referência da cidade do Porto.

Para desenvolver este estudo, socorremo-nos sobretudo de metodologias de investigação de base qualitativa, assente em procedimentos de recolha de dados proporcionados por indivíduos em contexto natural de aprendizagem. Os dados recolhidos funcionaram como *corpora* de análise de um percurso particular, que teve como objectivo proporcionar uma visão aprofundada das aprendizagens desenvolvidas por um grupo de sujeitos, ao longo de vários momentos do processo. Ao todo, fizemos seis recolhas de material escrito pelos sujeitos, distribuídas por um ano lectivo. Uma vez que, a identificação do investigador com um dos agentes do processo em investigação levanta sempre questões de fiabilidade e de validade dos dados, tivemos o cuidado de documentar todas as opções pedagógicas que permitiram a obtenção do *corpora* de análise. Todos os dados foram transcritos e codificados, mantendo o anonimato dos sujeitos envolvidos, e procedeu-se à análise de questões relacionadas com o conhecimento explícito das propriedades formais da coordenação, como o maior ou menor domínio de processos de eliminação de material repetido e a possibilidade de ocorrência de alguns itens conectivos em posição não inicial de oração coordenada. Preocupou-nos sempre, ao logo do trabalho de descrição dos dados, verificar o conhecimento do elenco dos conectores coordenativos para assinalar nexos semânticos entre itens coordenados, com um enfoque particular nos itens conclusivos. Desenvolvemos também uma análise comparativa de dados obtidos em dois momentos de aprendizagem distintos, tentando verificar a influência do conhecimento explícito da estrutura da frase complexa no desenvolvimento da competência de escrita, tentando verificar se os sujeitos em estudo construíam mais ou menos frases complexas coordenadas com auxílio de conectores coordenativos especializados na explicitação dos vários nexos semânticos.

As conclusões que obtivemos na sequência deste estudo não pretendem assumir a forma de generalizações, dadas as características específicas e presumivelmente irrepetíveis do caso que estudámos. O nosso objectivo é verificar a aplicabilidade de algumas propostas metodológicas ao nível do ensino da gramática no processo de construção de conhecimento explícito da língua, pela observação de um grupo de alunos específico, relacionando-as com estádios de maturidade linguística que permitem a identificação e o reconhecimento de determinados processos sintácticos de estruturação de frases complexas. Acreditamos que algumas das conclusões surgem como pontes para a reconsideração de estratégias de trabalho e nos proporcionam dados a considerar

em projectos de ensino-aprendizagem do conhecimentos explícito da língua, tendo como objecto a coordenação.

Em Anexos numerados surgem todos os documentos orientadores das actividades didácticas e inquéritos aplicados, que facultaram a recolha dos dados.

PARTE I

A coordenação e as frases conclusivas

Capítulo 1

1. A coordenação – propriedades e estrutura

O termo “coordenação” é de uso corrente na linguagem gramatical e refere, genericamente, um processo de formação de estruturas complexas que opera por intermédio de uma Conjunção (ou operador coordenativo) – coordenação sindética –, ou por mera junção de elementos – coordenação assindética, ou justaposição¹. É altamente provável que em todas as línguas se registre a possibilidade de estabelecer relações de coordenação. Zwart (2005, citado em De Vries 2008) relata a existência de coordenação de sintagmas nominais em 162 línguas de famílias diferentes. Para a caracterização deste processo, concorrem tradicionalmente conceitos como independência de termos articulados, natureza dos articuladores, entre outros. Embora, aparentemente, se prefigure como um processo relativamente transparente e consensual, uma análise mais aturada de várias das propostas existentes permite concluir a existência de mecanismos diversos de coordenação e de estruturas com características também diversas, embora seja possível detectar aspectos comuns.

1.1. Propriedades gerais

Quando apresentada de uma forma pouco precisa, a coordenação define-se como um processo sintático de articulação de unidades que permite construir uma unidade

¹ A justaposição é, por vezes, encarada como aposição. Matos (2003: 557) distingue aposição da coordenação, na medida em que naquele processo se justapõem sintagmas ou frases a outros sintagmas ou frases, marcando-se a conexão por pausas e por uma entoação específica, sem que seja possível estabelecer relações de coordenação.

maior, na qual os itens coordenados têm um estatuto sintáctico e semântico equivalente e que é categorialmente idêntica aos elementos que a constituem. A investigação realizada nas últimas décadas tem vindo a permitir reconstruir o conceito de coordenação de uma forma cada vez mais rigorosa.

Para Haspelmath (2000: 17), uma definição de coordenação contempla a ideia de que uma construção [A B] é coordenada, se as duas partes que a integram, A e B, tiverem o mesmo estatuto, enquanto se uma estrutura do mesmo tipo for assimétrica e um dos constituintes se destacar claramente ou for mais importante, e o outro for, de certa forma, subordinado, já não se verifica coordenação. Assim, esta definição propõe que os itens coordenados tenham o mesmo grau de importância, que não haja entre eles nenhuma relação de dependência e que a estrutura resultante seja simétrica; de acordo com esta visão são estes os principais aspectos a considerar na caracterização da coordenação, que, por seu turno, levantam algumas questões adicionais. É uma ideia que está em conformidade com uma visão mais tradicional de coordenação, que não leva, no entanto, em consideração algumas questões relevantes que permitem inferir que a estrutura da coordenação não é simétrica. Isto pode comprovar-se, de uma forma muito simples, pela troca de elementos em torno de *e*. Há estruturas em que o sentido não parece alterar-se e outras em que se regista uma presumível hierarquia entre os itens articulados e uma consequente assimetria, como pode ser visto pelo contraste entre (1) e (2).

- (1) a O Rui joga ténis e o Pedro joga voleibol.
b. O Pedro joga voleibol e o Rui joga ténis.
- (2) a O Rui telefonou para o 112 e chamou a ambulância.
b*O Rui chamou a ambulância e telefonou para o 112.

Frases como (2) não são simétricas, embora sejam claramente coordenadas. Em frases como (1) a conjunção parece ter apenas um valor aditivo, praticamente equivalente ao conector lógico \wedge , e as orações coordenadas parecem ser completamente autónomas, não se detectando, aparentemente, dependência de uma em relação à outra, nem sintáctica, nem semântica. Outras frases são ambíguas em relação à sua assimetria, como é o caso de:

- (3) a A Ana comeu canja de galinha e ficou doente.

b A Ana ficou doente e comeu canja de galinha.

Assim, a questão da independência, que parece ser pacífica para a definição tradicional de coordenação, torna-se manifestamente imprecisa, na medida em que a mesma conjunção permite a estruturação de unidades complexas aparentemente simétricas, assimétricas e ambíguas. Este é um dos aspectos mais debatidos ao longo dos estudos da coordenação, uma vez que a sintaxe destas estruturas tem sido objecto de várias propostas (Cf. Kayne 1994, Munn 1993, Johannessen 1998 e Zhang 2010), embora pareça ser hoje relativamente consensual que a coordenação tem uma estrutura assimétrica, aspecto que abordaremos em 1.2.

Outra das características reconhecidas a este tipo de formação de unidades complexas é a possibilidade de coordenar mais do que um constituinte, o que pode acontecer sem a utilização de conectores – coordenação assindética – ou podendo, para o efeito, ser utilizado mais do que um elemento conector – coordenação bissindética ou polissindética. No caso do Português Europeu, se houver mistura de estratégias coordenativas, o último elemento coordenado é, regra geral, ligado por intermédio de uma conjunção, restrição que parece abranger muitas outras línguas, como, por exemplo, o Inglês.

- (4) Eu gosto de laranja, melão e morango.
- (5) *Eu gosto de laranja, melão, morango.
- (6) I like oranges, melons and strawberries.
- (7) *I like oranges, melons, strawberries.

A coordenação assindética ocorre no Português quando os elementos coordenados surgem ligados sem se registar a existência de uma conjunção lexicalmente realizada. Regra geral, os itens coordenados desta forma constituem uma acumulação de elementos, uma enumeração, e pertencem à mesma categoria. Não é viável conectar assindeticamente itens de categorias diversas.

- (8) Viram chegar soldados, cavalos, canhões e outras armas de guerra.
- (9) *Viram chegar soldados, de guerra, violentos e cavalos.
- (10) Cheguei, vi e venci.
- (11) *Cheguei, soldado e vi.

Haspelmath (2000: 6) propõe quatro posições possíveis para a conjunção, na coordenação monossindética:

(12) [A] [conj B]

(13) [A conj] [B]

(14) [A] [B conj]

(15) [conj A] [B]

A ordem proposta em (15) não surge confirmada em nenhuma língua conhecida (Cf. Stassen 2001, que estudou 260 línguas, citado em Haspelmath (2000: 9) e (13) é bastante rara, podendo ser confirmada em frases como (16) e (17), em línguas como o Latim e o Tibetano Clássico (Beyer 1992: 240 citado em Haspelmath 2000: 8):

(16) *Senatus populus-que romanus* (Latim)

(o senado e o povo romano)

(17) *Blama-s bgegs-daN Ndre btul* (Tibetano clássico)

lama-ERG demónios-e espíritos domesticou

O lama domesticou demónios e espíritos.

(12) e (13) não se distinguem facilmente e parece lógico também presumir a existência de uma estrutura tripartida, [A] [conj] [B]. Estas questões serão debatidas a propósito da estrutura da coordenação, na secção 1.2..

Algumas das especificidades formais que parecem ajudar a estabelecer com um rigor crescente aquilo que a tradição consignou sob a designação de coordenação são consensualmente três: a Lei de Coordenação de Semelhantes, a Condição de Estrutura Coordenada (CEC) e a possibilidade de Elipse Lacunar (Gapping).

1.1.1. Lei de Coordenação de Semelhantes

De acordo com Chomsky (1957 citado em Progovac 1998: 5), categorias sintacticamente diversas não podem ser coordenadas, o que deu origem à *Coordination*

of Likes Constraint, reformulada como *Law of Coordination of Likes* (Lei de Coordenação de Semelhantes). Esta Lei é fundamentada em exemplos contrastantes como:

(18) the scene [_{PP} of the movie] and [_{PP} of the play]

(a cena do filme e da peça)

(19) *the scene [_{PP} of the movie] and [_{CP} that I wrote]

(*a cena do filme e que eu escrevi)

O exemplo (19) é agramatical, uma vez que os itens coordenados são categorialmente diversos, um SPrep [do filme] não consegue ser coordenado com um SComp [que eu escrevi], o que contrasta com a possibilidade totalmente aceitável de coordenar dois SPreps [do filme] e [da peça] visível em (18).

Schachter (1977 referido em Progovac 1998: 5) refinou a formulação desta lei, fazendo com que as semelhanças exigíveis para a possibilidade de coordenação fossem também de ordem semântica, devendo assim os constituintes de uma construção de coordenação pertencer à mesma categoria sintáctica e ter as mesmas funções semânticas.

No entanto, há numerosos contra-exemplos que, de certo modo, desafiam esta lei, o que permite contestar o seu estatuto de generalização. São bem conhecidas as seguintes possibilidades:²:

(20) Pat has become a banker and very conservative. (Sag *et al.* 1985)

O Pat tornou-se num banqueiro e muito conservador.

(21) Robin is ugly, a dolt and of no help. (Zoerner 1995)

O Robin é feio, um pateta e sem hipótese.

(22) Robin considers Kim completely evil, a total witch, and beyond salvation.
(Zoerner 1995)

A Robin considera a Kim absolutamente maldosa, uma bruxa a sério e sem salvação.

2 Exemplos retirados de Progovac (1998)

- (23) [_{NP} Robin's help] and [_{CP} that (s)he gave it so willingly] delighted Kim.
(Zoerner 1995)

A ajuda da Robin e que ela a tenha proporcionado tão voluntariamente agradou à Kim.

- (24) Robin realized [_{CP} that the sky was falling] and [_{NP} the gravity of the situation]. (Zoerner 1995)

A Robin compreendeu que o céu estava a cair e a gravidade da situação.

Para justificar estas excepções que inviabilizam uma generalização, Wasow propôs a ideia, formalizada por Pullum e Zwicky (1986), de que se uma estrutura coordenada ocorre numa determinada posição de uma representação sintáctica, cada um dos itens que a integra deve ser possuidor de características sintácticas que lhe permitam ocorrer individualmente nessa posição e cada uma dessas características tem de ser a mesma para cada item coordenado (Pullum e Zwicky 1986, citados em Camacho 2003: 4). A generalização de Wasow radica em factos atinentes à subcategorização e permite, por exemplo, a coordenação de um SN com um SAdj (Cf. (20)) associados à forma verbal *to become* (*tornar-se*), porque qualquer um destes sintagmas pode aí ocorrer individualmente. Assim, a generalização de Wasow, que reformula a Lei de Coordenação de Semelhantes, justifica a aparente “promiscuidade” de coordenação de constituintes visível também no PE, como atestam os seguintes exemplos:

- (25) a. O Rui é ignorante *ou* um mentiroso. [SAdj *ou* SN]
b. O Rui é um socialista *e* orgulhoso disso. [SN *e* SAdj]
c. O Rui é rico *e* de boas famílias. [SAdj *e* SPrep]
d. Rapidamente *e/mas* sem barulho ela abriu a porta. [SAdv *e/mas* SPrep]

Embora cada um dos elementos possa surgir de forma independente, quando aparecem coordenados não podem receber papéis temáticos diferentes, gerando assim uma coordenação simétrica ou equilibrada (Exemplo de Fillmore, citado em Camacho 2003: 5).

- (26) *O João e a faca cortaram o pão.

A Lei de Coordenação de Semelhantes tem vindo a ser discutida como propriedade da coordenação, contudo, não parece ter facilmente lugar numa teoria que contemple a assimetria dos itens coordenados e entenda a conjunção como núcleo da estrutura – que será a proposta que adoptaremos neste trabalho –, parecendo ser mais relevante em teorias que assumam a existência de estruturas paralelas, como sugere Haspelmath (2000: 17) (Cf. Progovac 1998: 5).

1.1.2. *Condição de Estrutura Coordenada* e Movimento de Extracção Simultânea

Um aspecto particular que caracteriza a coordenação é a sua restrição em relação ao fenómeno de extracção, como apontou Ross (1967). Esta propriedade distintiva, a *Condição da Estrutura Coordenada* (*Coordinate Structure Constraint*), postula que numa estrutura coordenada nenhum elemento coordenado pode ser movido, nem nenhum elemento contido num elemento coordenado pode ser movido para fora desse elemento:

(27) *The Coordinate Structure Constraint: In a coordinate structure, no conjunct may be moved, nor may any element in a conjunct be moved out of that conjunct.* (Ross 1967: 89 citado em Zhang 2010: 30)

Esta condição justifica a agramaticalidade de:

(28) *Ou um mentiroso, o Rui é um ignorante.

(29) *O que é que o João comeu pizza e [-]?

(30) *Que livro_i é que [a Maria comprou [-]_i e ofereceu uma revista à Ana]?

Assim, (28) é agramatical, uma vez que o segundo item coordenado foi movido, neste caso para o início da estrutura. Por seu turno, (29) é inviável, porque um dos termos foi extraído e (30) não é gramatical devido ao facto de um dos elementos que integrava um dos termos coordenados ter sido movido para o exterior desse termo.

A obediência à *Condição da Estrutura Coordenada* (CEC), que condiciona o movimento sintáctico assimétrico, *i. e.*, aquele que afecta apenas um dos termos da coordenação, é uma propriedade formal de estruturas complexas tomada, frequentemente, como condição essencial para determinar o estatuto da coordenação.

Aparente excepção a esta restrição é a Extracção Simultânea (Across The-Board (ATB)), de acordo com a qual numa estrutura coordenada o mesmo constituinte pode ser simultaneamente extraído de ambos os membros coordenados (Ross 1967, Williams 1978):

- (31) *There is an important class of rules to which (4.84) [a Condição da Estrutura Coordenada] does not apply. These are rule schemata which move a constituent out of all the conjuncts of a coordinate structure.* (Ross 1967: 96 citado em Colaço 2006)

Assim, frases como (32), (33)b e (34)b são gramaticais, pois o movimento operado fez com que o constituinte movimentado se encontre associado a duas posições vazias, uma em cada um dos termos coordenados.

- (32) Este é o homem_i que a Ana detesta [-]_i e Paula admira [-]_i.
(33) a. O Rui comprou o “Jesusalém” e a Maria leu-o.
b. Que livro_i é que o Pedro comprou [-]_i e a Maria leu [-]_i?
(34) a. A Ana vendeu a mota e o Rui comprou um carro.
b. Quem vendeu a mota e comprou um carro?

Este mecanismo de Extracção Simultânea (ATB) apresenta contornos complexos. Considere-se (35):

- (35) *I know a man who₁ [Bill saw t₁] and [t₁ likes Mary]. (Williams 1978:34 *apud* Kasai 2004)
*Conheço um homem que o Bill viu e gosta da Mary.

Na literatura sobre este fenómeno, sugere-se que o ATB parece aplicar-se exclusivamente a itens que ocupam a mesma posição, (Cf. (32), (33) e (34)), o que não acontece em (35), pois o primeiro termo envolve a extracção de um Objecto e no segundo é registada a extracção de um Sujeito, o que justifica a agramaticalidade da estrutura. Porém, não parece ser obrigatório que as lacunas criadas pelo ATB ocupem a mesma posição, como atestam, para o Inglês, exemplos como (36):

- (36) a. I know the man who_i [John likes t_i] and [we hope t_i will win]. (ibid.)
 ?Conheço um homem de quem o John gosta [-] e [-] esperamos que ganhe.
- b. Here is the prisoner who(m) [you saved t_i] and [Foley said t_i was torched]. (George 1980:157 *apud* Kasai 2004)
 Está aqui o prisioneiro que salvaste [-] e o Foley disse ter sido queimado.
- (37) *Here is the prisoner who₁ [t_i ratted on the punk] and [Foley said t_i was torched]. (ibid.)
 Aqui está o prisioneiro que tocou o tambor e o Foley disse ter sido queimado.

Os exemplos em (36) são gramaticais em Inglês, embora a extracção seja realizada a partir de posições sintácticas diversas (Complemento Directo e Sujeito da oração completiva). Em contrapartida, em (37) as lacunas criadas correspondem ambas à posição de Sujeito, mas a estrutura resultante não é viável.

Assim, as extracções simultâneas podem ser efectuadas a partir de posições correspondentes a diferentes funções sintácticas. Para concretizar esta possibilidade, regista-se, contudo, um requisito de paralelismo referencial, o que limita bastante a sua possibilidade de ocorrência. As características do Movimento de Extracção Simultânea têm sido objecto de debate alargado, o que levanta algumas dúvidas em relação à sua pertinência para a caracterização de estruturas coordenadas (Cf. Kasai 2004, Zhang 2010).

1.1.3. A Elipse – Gapping (Elipse Lacunar) e Right Node Raising

As estruturas de coordenação têm sido objecto de amplo estudo no que se refere à possibilidade de elipse, quer à esquerda quer à direita.

O fenómeno da elipse pode ser genericamente descrito como a omissão de uma palavra ou expressão numa frase, passíveis de recuperação, sendo um processo que abarca omissões de diferentes constituintes sintácticos. Ao considerar os itens elididos, podem ser identificados diferentes tipos de elipse³: Elipse do SV (38), Anáfora do Complemento Nulo (39), Despojamento (40), Elipse Lacunar (41), Truncamento (42), Perguntas e Respostas Abreviadas (43)(i), Réplicas Rectificadoras (43)(ii) e Elipse Nominal (44).

- (38) Os rapazes só vão treinar serviços na sexta, se eu também for [-].
- (39) Ainda que queira [-], não posso competir este mês.
- (40) A Ana jogou este Sábado, mas a Joana não [-].
- (41) O Rui gosta de praia e a Ana [-] de piscina.
- (42) Alguns atletas não vão receber uma taça, embora não saibamos quais [-].
- (43) (i) P: Onde jogaste ontem?
R: Em Guimarães.
- (ii) P: O Pedro foi ao teatro?
R: Não, ao cinema.
- (44) O *amortie* do Rui é mais eficaz que o [-] do João.

A motivação funcional para as elipses elencadas em (38) a (44) é semelhante e radica na não necessidade de repetir material idêntico, evitando a redundância, por razões de economia⁴. Em relação à coordenação, registam-se múltiplas possibilidades de elipses, uma vez que, frequentemente, as estruturas articulam material redundante que não aporta informação nova. Por vezes, é proposta a ideia radical de que toda a coordenação não frásica/ de constituintes envolve elipse, e que todas as estruturas não

³ Tipologia estabelecida para o Português por Matos (1992).

⁴ Para uma apresentação detalhada de cada um destes processos de elipse, ver Matos (2003: 871-913).

elípticas correspondentes envolvem coordenação frásica. É uma ideia que talvez hoje tenha poucos adeptos, mas foi popular no transformacionalismo, com a proposta de *Conjunct Reduction* (Redução da Coordenação) de Chomsky (1957). A regra que permite o apagamento do material idêntico teria a sua aplicação restrita às seguintes condições:

- i) as duas frases que estão na base da coordenação têm de ser idênticas em tudo, com excepção do material a coordenar;
- ii) os elementos a coordenar devem ser constituintes.

Assim, na fase transformacionalista da Sintaxe Generativa, (45) a) e (46) a), por exemplo, teriam derivado de (45) b) e (46) b) pelo processo de elipse (*Conjunct Reduction*), que elimina elementos idênticos e transforma a frase complexa subjacente numa estrutura de superfície simples.

- (45) a) A Joana e o Rui foram aumentados.
- b) A Joana foi aumentada e o Rui foi aumentado.
- (46) a) Telefone-te hoje ou amanhã.
- b) Telefone-te hoje ou telefone-te amanhã.

Esta ideia, formulada por Chomsky (1957), segue, no fundo, uma antiga motivação filosófica, ligada à lógica, de acordo com a qual só se pode estabelecer ligações de conjunção e de disjunção entre proposições, sendo inviável este procedimento entre termos, o que impossibilitaria a coordenação de sintagmas. No entanto, a aplicação desta regra tem sido objecto de amplo debate e de múltiplas reformulações. Com efeito, há fortes objecções à ideia de *Conjunct Reduction*, pois nem todos os casos de coordenação de constituintes podem ser derivados a partir de coordenação de frases, como é o caso daquelas em que o predicado evidencia expressões recíprocas (47), uma eventualidade perspectivada em conjunto (48), ou indica uma eventualidade que inter-relaciona os dois itens coordenados (49):

- (47) a. A Ana e o Pedro encontraram-se.

- b. *O Pedro encontrou e a Ana encontrou.
- (48) a. O Pedro e a Maria são parecidos.
- b. * O Pedro é parecido e a Maria é parecida.
- (49) a. Mistura farinha e açúcar.
- b. *Mistura farinha e mistura açúcar.

Estes exemplos justificam a proposta de Lakoff & Peters (1966) de que a coordenação de base possa ser de SNs, sem que se verifique a existência de apagamentos. De qualquer modo parece haver uma dupla possibilidade: coordenação de SNs e coordenação de frases, o que permite explicar a ambiguidade de interpretação de determinadas frases (Cf. (50) e (51)), nas quais a eventualidade retratada pelo verbo pode ter sido realizada de forma conjunta – registando-se uma coordenação de SNs – ou de forma distributiva – o que remete para a obtenção de uma estrutura coordenada por intermédio de um processo de redução de coordenação oracional (Cf. Colaço 2005: 46 e ss).

- (50) O Rui e a Ana foram embora.
- (51) O Pedro e a Joana casaram.

Num modelo mais recente, Van Oirsouw (1987 citado em Colaço 2005: 50) aceita a existência destas duas possibilidades de coordenação e assume que, quando as estruturas coordenadas assentam em constituintes que não SNs, ou sequências que não são constituintes, se regista a aplicação de uma regra da gramática de apagamento de material idêntico, de aplicação opcional: *delete under identity in coordination*. Esta regra permite dar conta de diversos fenómenos de apagamento, o que permitiria eliminar todo um conjunto de processos como o Gapping (Elipse Lacunar), a elipse de SV, Right Node Raising (Elevação do Nó Direito) e Conjunct Reduction (Redução de Coordenação).

Embora a elipse não seja um fenómeno exclusivo da coordenação, regista-se a existência de determinados processos elípticos que são específicos das construções coordenadas, sendo inviáveis em frases subordinadas. De facto, a coordenação parece favorecer a manifestação de elipse, tal como refere Matos (2003: 881) “*as frases coordenadas são as estruturas menos restritivas para a elipse: todos os tipos de elipse frásica surgem neste contexto, e alguns tipos de elipse só podem mesmo aparecer em*

domínios de coordenação”. Os seguintes contrastes, apresentados em Haspelmath (2000: 34), comprovam esta ideia e mostram que alguns casos de elipse não ocorrem em estruturas subordinadas:

Elipse de SV

- (52) Joan wrote a novel, **and** Marvin did [], too.

A Joan escreveu um romance e o Marvin também [-].

- (53) Joan wrote a novel after Marvin did [].

A Joan escreveu um romance depois do Marvin [-].

Elipse de N

- (54) Zhangsan admires Lisi's poems, **but** Lisi despises Zhangsan's [].

Zhangsan admira os poemas de Lisi, mas Lisi detesta os [-] de Zhangsan.

- (55) Zhangsan admires Lisi's poems, though Lisi despises Zhangsan's [].

Zhangsan admira os poemas de Lisi, embora Lisi deteste os [-] de Zhangsan

Elipse de V (gapping ou elipse lacunar)

- (56) Robert cooked the first course, **and** Marie [] the dessert.

Robert cozinhou o prato principal, e Marie [-] a sobremesa.

- (57) *Robert cooked the first course, while Marie [] the dessert.

*Robert cozinhou o prato principal, enquanto Marie [-] a sobremesa

Elipse de SN

- (58) Martin adores [], **but** Tom hates, Hollywood movies.

Martin adora [-], mas o Tom detesta, os filmes americanos.

- (59) *Martin adores [], because Tom hates, Hollywood movies.

*O Martin adora [-], pois o Tom detesta, os filmes americanos.

Os dois processos de elipse instanciados em (52) e (53), (54) e (55) são viáveis quer para a coordenação, quer para a subordinação, enquanto as dois tipos de elipse que ocorrem nas frases seguintes apenas podem ocorrer nas construções coordenadas. As elipses típicas da coordenação podem, então, ser realizadas na primeira ou na segunda frase coordenada (catalipse ou analipse, respectivamente, como refere Haspelmath 2007: 36) e são fenómenos que têm sido objecto de grande interesse. (56) constitui um

exemplo de Elipse Lacunar (*gapping*) e (58) apresenta-se como uma instância de *Right Node Raising* (Postal: 1974, referido em Haspelmath 2004: 36), ou Elipse na Periferia Direita (Höhle 1991, referido em Haspelmath 2004: 36). É interessante notar que estas duas elipses podem surgir na mesma estrutura coordenada:

- (60) O Pedro [comprou]_i o mais antigo [-]_j e a Ana [-]_i o mais recente [romance de Mia Couto]_j.

Algumas estruturas coordenadas integram sequências que não são constituintes, como é o caso de (56). Neste exemplo, o segundo elemento coordenado (*Marie a sobremesa*) não é um constituinte e é diferente do primeiro, uma vez que tem apenas o verbo omissivo, o que constitui um exemplo claro de *apagamento de V* (*gapping*)⁵. Este tipo de elipse pode ocorrer em vários subtipos de coordenação, embora alguns autores considerem a existência de Elipse Lacunar inviável em frases adversativas (Cf. Lobo 2006: 54), o que não corresponde, no entanto, aos nossos juízos de gramaticalidade, veja-se (63):

- (61) O Rui cozinhou o prato principal, e Ana [-] a sobremesa.
(62) Ou o Rui compra as bebidas ou a Ana [-] a sobremesa.
(63) O Rui discursa na Segunda, mas a Maria [-] na Sexta.

Os diversos tipos de elipse obedecem a diferentes condições estruturais e apresentam vários tipos de restrições; no entanto interessa aos propósitos deste estudo apenas a Elipse Lacunar (*gapping*), uma vez que este fenómeno é relevante para distinguir frases coordenadas de subordinadas.

Este tipo de elipse caracteriza-se tipicamente por ocorrer em estruturas de coordenação, afectando o núcleo verbal do segundo item coordenado, ou todo o complexo verbal, deixando realizados dois constituintes (*remnants*), geralmente

5 Hartmann (2001), por sua vez, apresenta as regras de *gapping*:

- a. Apagar o verbo finito na forma fonológica (PF)
- b. Apagar os elementos adicionais em PF, de tal modo que os elementos coordenados remanescentes (*remnants*) obedecem às seguintes regras:
 - i) pertencem às categorias sintácticas principais
 - ii) os *remnants* e os correspondentes devem formar um número máximo de frases fonológicas contrastantes.

argumentos do verbo, como se verifica em (64). A Elipse Lacunar envolve obrigatoriamente frases com a mesma polaridade (Cf. (65) e (66)).

- (64) Ontem, quando os encontrei no restaurante, a Ana **tinha comido** uma pizza e o Rui [-] uma lasanha, por isso não estão de dieta.
- (65) *O Rui não comeu lasanha e a Ana [-] pizza.
- (66) O Rui não comeu lasanha nem a Ana [-] pizza.

Matos (2003b: 904) clarifica que o item elidido não é capaz de recuperar a polaridade negativa do termo antecedente, sendo, por conseguinte, exigida a conjunção *nem* para articular o segundo termo coordenado. Contudo, se a negação frásica ocorrer no complemento frásico do verbo da frase antecedente, como em (67), ela é recuperável no segundo termo coordenado.

- (67) O Rui admitiu não praticar_i ténis e Ana [-]_i atletismo.

Este aspecto é interessante, pois, como observa Matos (2003 b: 904), o facto de a negação frásica do membro coordenado antecedente não ter escopo sobre o constituinte elíptico corrobora a ideia de que a Elipse Lacunar ocorre em contextos de coordenação frásica e não nos de subordinação.

A Elipse Lacunar tem também sido tratado como um processo discursivo, na medida em que pode ultrapassar os limites da frase:

- (68) Vou sentir a tua falta.
E eu [-] a tua.

Um aspecto que deve ser referido a propósito deste processo de elipse, e que contraria o proposto em Matos (2003b: 901), é o facto de em Português, tal como em Alemão, ser possível realizar apenas um dos argumentos do verbo, enquanto em Inglês é obrigatória a realização de dois (Cf. Haspelmath 2000: 36-37).

- (69) O Pedro bebe sumo de laranja de manhã e [-] [-] leite à noite.

De acordo com Hartmann (2001), o processo de Elipse Lacunar difere da elipse de SV em vários aspectos. Assim, não é viável numa estrutura de subordinação (71), mas apenas em processos de coordenação (70):

(70) O Rui encontrou a Ana no restaurante e [-] a Isabel no cinema.

(71) * O Rui encontrou a Ana no restaurante, quando [-] a Isabel no cinema.

No processo de elipse de SV, o constituinte que fica deve incluir sempre pelo menos um auxiliar e, frequentemente, um advérbio inclusivo, como *também*, como se vê em (72) e (73):

(72) O Rui tinha abandonado Paris e o Pedro também tinha.

(73) * O Rui tinha abandonado Paris e o Pedro tinha Londres.

É ainda de considerar que a elipse de SV pode ser feita para a esquerda, como em (74), o que não é possível com a Elipse Lacunar, como em (75):

(74) Todos os atletas que podem [-] devem jogar o próximo torneio.

(75) *O Rui [-] no torneio sub 18 e o Pedro participou no torneio de sub 20.

Right Node Raising (RNR), ou Elevação do Nó Direito, é uma construção cuja análise evoluiu em simultâneo com a Sintaxe Generativa. A expressão foi criada por Postal (1974: 125 citado em Hartmann 2001: 53), embora se tenham registado alterações terminológicas, relacionadas com os modelos teóricos adoptados, como é o caso de *Backward Conjunction Reduction* (Ross 1967, Wilder 1994, 1997), *Shared Constituent Coordination* (Radford 1988) ou *Right Periphery Ellipsis* (Hohle 1991).

Estas designações referem, genericamente, uma estrutura de coordenação que apresenta a partilha de um elemento, que aparece na periferia direita do último elemento coordenado, surgindo sem preenchimento fonético na mesma posição (*i.e.* no limite direito) do primeiro item coordenado, ou da esquerda. O elemento partilhado pode ser de qualquer dimensão e nem sempre é respeitada a constituição.

(76) Os pássaros comem ~~as aranhas~~, mas as moscas evitam as aranhas.

- (77) O Rui colecciona ~~máquinas fotográficas antigas~~, e a Ana vende máquinas fotográficas antigas.
- (78) O Pedro pediu ~~dinheiro ao pai~~ e o Rui emprestou dinheiro ao pai.
- (79) De tarde, a empregada começa ~~a fazer o jantar~~ e a Ana acaba de fazer o jantar, quando chega, à noite.
- (80) A Ana ignorou ~~o homem que conheceu em Paris~~ mas o Rui falou do homem que conheceu em Paris.
- (81) Este PC está sujeito a sub-~~aquecimento~~ e a sobre-aquecimento.
- (82) É possível fazer a distinção entre teorias psico-~~linguísticas~~ e neuro-linguísticas.

O processo de RNR tem sido tratado como exclusivo da coordenação. McCawley (1988: 282) e Hendriks (1995: 54), entre outros, afirmam que a sua ocorrência é inviável em estruturas que não sejam coordenadas, ou equivalentes a coordenadas, como as frases comparativas. Porém não parece ser este o caso do Português, em que certos casos de subordinação adverbial parecem admitir RNR, como (84):

- (83) ?Mais mulheres admiram do que homens detestam quadros de Magritte.
- (84) A Ana admira, embora o Rui deteste, quadros de Picasso.

Em Português Europeu (84) parece mais viável do que (83), pese embora o facto de se tratar de uma estrutura subordinada. É, porém, questionável que se tenha registado uma elevação do elemento colocado na periferia direita da estrutura subordinante, na medida em que a oração adverbial é movida, colocando-se entre o V da oração matriz e o seu Objecto Directo. Ainda assim, alguns exemplos com outro tipo de subordinadas contrariam a ideia de que o RNR sirva como teste para demonstrar a natureza coordenada das estruturas, como atestam para o Inglês os exemplos:

- (85) a. It seemed likely to me, though it seemed unlikely to everyone else, that he would be impeached. (Bresnan 1974)

Parecia-me provável, embora parecesse improvável a todos, que ele seria desempossado.

b. I doesn't matter to you, though it matters very much to me, whether my theory is correct. (Bresnan 1974)

Não te interessa, embora para mim seja muito importante, se a minha teoria está correcta.

Este tipo de construções não podem ser consideradas como instâncias de coordenação, na medida em que não admitem Elipse Lacunar, não respeitam a *Condição de Estrutura Coordenada* e podem ser antepostas, pelo que o fenómeno de RNR não é exclusivo da coordenação.

A consideração de todos estes dados permite concluir que a Elipse Lacunar constitui um bom factor para a determinação do estatuto coordenado das estruturas complexas, uma vez que parece ser exclusivo da coordenação, mas o mesmo não se aplica a outros fenómenos de elipse, como seja o RNR, que podem ocorrer, conforme foi visto, em situações de subordinação adverbial.

1.2. A estrutura da coordenação: algumas propostas

Uma teoria que seja capaz de dar conta da estrutura da coordenação tem-se assumido, em larga medida, como um desafio para qualquer uma das teorias sintácticas. Uma vez que este processo é um fenómeno que ocorre translinguisticamente, tornou-se claro que o sucesso de toda e qualquer teoria da estrutura da linguagem está amplamente dependente de ser capaz ou não de descrever a coordenação.

Há três grandes propostas para estabelecer a estrutura da coordenação:

- A (tradicional) estrutura ternária (ou multinuclear) (Chomsky 1965);
- A teoria de adjunção (booleana) (Munn 1993)
- A análise de acordo com a teoria X-barrá/ Programa Minimalista (Kayne 1994, Johannessen 1998, Zhang 2010 e Matos 2003 para o Português).

1.2.1. A coordenação como estrutura multinuclear

A primeira proposta representa uma visão tradicional da coordenação que perspectiva os membros coordenados colocados numa posição de articulação num mesmo nível de estrutura sintáctica, o que os torna nós-irmãos da Conjunção. Assim, a representação da coordenação prevê uma ramificação ternária ou n-ária, consoante a conjunção utilizada. Na Teoria Standard de Chomsky 1965, a estrutura da coordenação era concebida como o resultado da aplicação da regra de estrutura de frase ((86).a), que produz a estrutura ((86).b).

(86)

a. $XP \Longrightarrow XP \text{ conj } XP$

b.

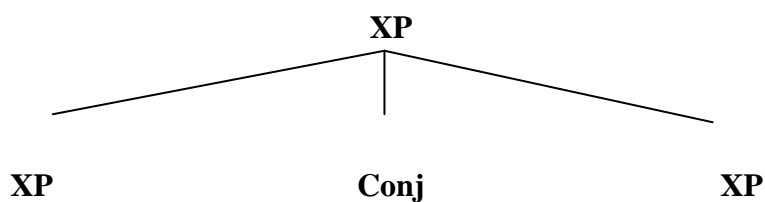


Figura 1– Estrutura n-ária ou multinuclear

A regra de estrutura de frase ((86)a) prevê, então, que uma estrutura coordenada tenha o mesmo estatuto categorial dos itens sintácticos que estão coordenados. Assim, qualquer posição sintáctica onde, por exemplo, um SN possa ser engendrado permite um número infinito de SNs coordenados:

(87) a. O João viu _{SN}[a Maria.]

b. O João viu _{SN}[a Maria e o Pedro].

c. O João viu _{SN}[a Maria, o Pedro e o Guilherme].

Esta proposta capta de forma bastante directa a ideia intuitiva que a coordenação de dois SNs é um SN, de dois SPreps é um SPrep...

Contudo, esta simplicidade não explica muito do que se sabe sobre coordenação. Há uma assimetria evidente na coordenação, na medida em que a conjunção faz parte do segundo item coordenado. Já Ross (1967, citado em Progovac 1998: 3) concluíra que a Conjunção e o segundo item coordenado se constituem como uma unidade, da qual está excluída o primeiro termo da coordenação, o que anula a ideia de paralelismo e introduz a possibilidade de assimetria na articulação dos termos, com base em exemplos como:

- (88) O Rui foi embora e nem sequer se despediu.
- (89) O Rui foi embora. E nem sequer se despediu.
- (90) *O Rui foi embora e. Nem sequer se despediu.

A assimetria da coordenação é também constatável em instâncias em que o segundo termo coordenado apresenta um pronome co-referencial com uma expressão nominal presente no primeiro item:

- (91) A nomeação do Primeiro Ministro_i e as implicações disso_i perturbaram os comentadores políticos.

A reversão da ordem dos itens coordenados não permitiria a construção de uma estrutura viável:

- (92) *As implicações disso_i e a nomeação do Primeiro Ministro_i perturbaram os comentadores políticos.

Esta impossibilidade é explicada como sendo uma violação do Princípio C da Teoria da Ligação, que postula que as Expressões-R devem ser livres. Assim, uma expressão referencial, como, por exemplo, um nome próprio, presente no primeiro item coordenado, pode ser co-indexada com uma expressão pronominal presente no segundo, mas o contrário não é viável. Isto está em conformidade com o referido princípio, na medida em que o pronome da primeira oração não pode c-comandar a Expressão-R da segunda. A conclusão que é possível retirar destes exemplos é que o primeiro elemento coordenado surge estruturalmente colocado numa posição mais alta em relação ao segundo, o que invalida a proposta da configuração ((86)b).

Outro aspecto que esta proposta não é capaz de tratar de forma adequada é a articulação de diferentes categorias que a coordenação permite realizar. A investigação actual propõe uma generalização que simplifica o sistema conceptual da linguagem, o Princípio da Endocentricidade: *todo e qualquer sintagma tem um único núcleo e cada núcleo projecta um sintagma*. A possibilidade de (93) e (94), contraria esta generalização, se for considerado que a sua estrutura é ternária, ou n-ária:

(93) S_{Adv} [Rapidamente] e S_{Prep} [sem ruído], o Rui abriu a porta.

(94) S_{Adj} [Alegre], mas S_{Prep} [sem ter bebido nada], a Maria conduziu até casa.

Uma proposta que contemple uma estrutura multinuclear esbarra com o problema óbvio: uma vez que os sintagmas adquirem as características dos núcleos que os projectam, quais são, então, aquelas que vão ser herdadas quando os itens coordenados são de diferentes categorias?

Gazdar *et al.* (1985), por exemplo, propõem que a propriedade projectada para o nó mãe seja constituída pela intersecção das dos nós filhos, (*Head Feature Constraint*), sendo estas apuradas a partir de combinações de propriedades N e V, com base em Chomsky (1970).

No entanto, nem sempre é evidente quais são as propriedades comuns. Johannessen (1998) afirma que SNs, SAdv e SPreps não as têm, visto que SNs são analisados como [+N, -V], SAdv são [+N, +V] e SPreps são [-N, -V] e, todavia, podem ser coordenados com sucesso, como comprovado nos exemplos acima. Parece ainda menos provável encontrar propriedades comuns em exemplos que coordenam SNs e orações, como é o caso de (95):

(95) A Joana recordava S_N [a infância] e $oração$ [como era feliz].

Outro problema desta proposta é a indefinição do estatuto da conjunção, que permanece sem identidade gramatical: não é núcleo, nem sintagma, nem modificador.

Considerar a coordenação como uma estrutura paralela, com uma configuração n-ária apresenta diversos problemas e não descreve de forma competente as propriedades da coordenação. Assim, os principais problemas que esta ideia evidencia estão sintetizados no quadro abaixo:

Problemas com a configuração n-ária

- (a)** não explica as assimetrias da construção;
- (b)** não explica a articulação de diferentes categorias;
- (c)** assume a existência de uma projecção máxima com mais do que um núcleo;
- (d)** ignora questões de c-comando, pois cada um dos termos coordenados c-comanda o outro;
- (e)** não especifica o estatuto da conjunção.

Com a Teoria X-barras (Jackendoff 1977 e seguintes) esta estrutura foi posta de parte e começou a delinear-se um quadro teórico no qual se assume uma estrutura assimétrica, embora sem consenso em relação ao seu núcleo (Cf. em particular Munn (1993), Johannessen (1998), Zhang (2010)).

1.2.2. A coordenação como adjunção (Munn 1993)

Munn (1993) adopta a ideia de que a Conjunção (que para este autor é B, de Booleano) toma o segundo item coordenado como seu complemento – propondo, deste modo, uma estrutura assimétrica. B (ou Conjunção) projecta um nó BP, que se adjunge à direita do primeiro item, sendo, portanto, assumido, nesta proposta, que a Conjunção/B e o primeiro item não formam um constituinte, o que vem na senda das observações de Ross (1967).

Para Munn (1993: 15) o teste de extraposição permite afirmar que a estrutura composta pela Conjunção e pelo seu complemento são projecções máximas, dado que, sendo a extraposição considerada uma regra de movimento, só pode ser aplicada a projecções máximas e, assim, a conjunção e o segundo item são movidos para a periferia direita da estrutura como um todo.

- (96) a. John bought a book yesterday, and a newspaper.
 O João comprou um jornal ontem, e um jornal.
- b. *John bought a newspaper yesterday a book and.
 * O João comprou um jornal ontem um livro e.
- c. *John bought a book and yesterday, a newspaper.
 *O João comprou um livro e ontem um jornal.⁶

Assim, preservando a ideia de assimetria na coordenação Munn (1993) propõe a seguinte estrutura:

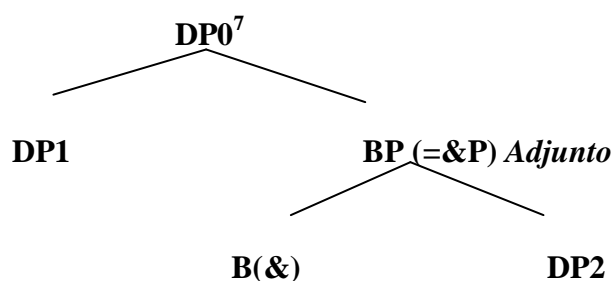


Figura 2 – A Coordenação como Adjunção

Nesta proposta, o primeiro termo da coordenação não ocorre na posição de especificador da projecção da Conjunção e a projecção máxima da estrutura corresponde ao primeiro termo. Assim, Munn defende que é o primeiro item coordenado que determina a categoria da totalidade do sintagma, ou seja, a estrutura coordenada é categorialmente idêntica ao primeiro termo coordenado. Apresenta também a ideia de que a Conjunção é um operador booleano (B) que é o núcleo de BP⁸ (*Boolean Phrase* ou Sintagma Booleano). É este BP que surge adjunto à direita do primeiro item coordenado (DP1 na estrutura reproduzida na Figura 2).

Um dos argumentos do autor a favor da estrutura de adjunção está relacionado com a possibilidade de coordenação de categorias diversas, conforme foi discutido em

⁶ Esta frase pode ser gramatical, se o advérbio ocorrer entre vírgulas, com um estatuto parentético.

⁷ Na reprodução desta estrutura, optámos pela manutenção de *Phrase* para designar Sintagma.

⁸ Munn (1993) utiliza a expressão *Boolean Phrase* para referir o nó que integra a Conjunção, (Sintagma& ou SConj.), retendo os valores básicos da lógica booleana de adição e disjunção manifestados pelas Conjunções *e* e *ou*.

1.1.1., uma vez que Munn (1993: 69) considera que, havendo adjunção, a categoria da estrutura será definida a partir do primeiro item coordenado, não tendo BP qualquer papel para a determinação dessa categoria. As restrições à coordenação de itens categoricamente diferentes não resultam de princípios sintáticos, conforme foi também já visto, mas da identidade semântica (*parallelism requirement*).

Outro dos argumentos utilizado por Munn para defender a estrutura de adjunção é a concordância parcial, ou seja, a ideia que quando o Sujeito é uma estrutura coordenada e surge em posição pós-verbal, a concordância é realizada apenas com o primeiro item coordenado.

(97) Saí eu e as crianças.

Em Português, regista-se a concordância com verbos predicativos, como, por exemplo, *estar* ou *ser*, é realizada em número no verbo e no adjectivo e no adjectivo, sendo por defeito a concordância no adjectivo realizada no masculino, se pelo menos um dos itens coordenados for masculino, como evidenciam os seguintes exemplos (Camacho 2003:109):

(98) A janela e o portão estavam abertos.

(99) *A janela e o portão estava aberto.

(100) *A janela e o portão estava aberta.

Quando ocorre o Sujeito ocorre em posição pós-verbal, a concordância realiza-se com o item coordenado mais próximo:

(101) Estava aberta a janela e o portão.

(102) ?Estavam abertos a janela e o portão.⁹

(103) *Estava aberto a janela e o portão.

⁹ Camacho (2003: 109) aponta este exemplo como pouco aceitável, o que não coincide com o nosso juízo de gramaticalidade, levantando a questão da concordância global.

A proposta de adjunção de Munn apresenta, no entanto, alguns aspectos problemáticos, como, por exemplo, o facto de dificilmente dar conta da concordância global que se estabelece entre a estrutura coordenada e V, como em:

(104) Eu e tu fizemos o jantar.

Para explicar a concordância em (104), Munn argumenta que os termos coordenados funcionam como um todo para desencadear a concordância com o Verbo, numa relação típica Especificador-Núcleo, ainda que o segundo termo da coordenação seja adjunto do primeiro e a projecção máxima da unidade complexa corresponda apenas ao primeiro termo. No entanto, esta ideia contraria os pressupostos que justificam a validação da relação de adjunção, tornando-se, de certa forma, paradoxal.

Uma outra questão que surge a partir desta proposta de adjunção relaciona-se com um previsível comportamento similar às subordinadas adverbiais adjuntas. No entanto, tal não se verifica, pois estas podem ocupar a posição inicial, enquanto as frases coordenadas têm uma posição fixa.

Em síntese, a proposta de adjunção de Munn (1993) revela algumas vantagens para a descrição da estrutura de coordenação:

- Dá conta do facto que uma coordenação envolvendo SNs se comporta como um SN e define o estatuto categorial de uma estrutura envolvendo categorias diferentes;
- Assume a assimetria da coordenação;
- Resolve o problema da extraposição;
- Dá conta da concordância parcial.

Por outro lado, alguns aspectos não têm ainda um tratamento definitivo:

- Questões de concordância: o primeiro item determina a concordância: as características deste são transmitidas para a sua projecção máxima que vai determinar a concordância verbal. O complemento de Conjunção (nó Conj) não tem contacto com o nó superior. Contudo, ao assumir que a projecção máxima da estrutura não tem características de Conj, não

consegue explicar a concordância global, na medida em que os itens coordenados se comportam como uma entidade global. Assim, é necessário que a projecção máxima da coordenação receba os traços de pluralidade. Não parece ser viável que o primeiro item altere características da sua projecção máxima em função de um item que lhe está adjunto.

- Deixa pouco claro o estatuto da conjunção – é não lexical e incapaz de reger e só se relaciona com o seu complemento.
- Embora BP seja adjunto o seu comportamento não é semelhante a uma subordinada adverbial, pois não tem mobilidade.

1.2.3. A Conjunção como núcleo da estrutura

No quadro da Teoria X-Barra, a Conjunção surge como o núcleo da estrutura coordenada, (Kayne (1994)), uma vez que se propõe uma estrutura de coordenação assimétrica, que resulta da projecção de um núcleo Conj, na qual os termos coordenados funcionam como Complemento e Especificador de ConjP.

Zoerner (1995) regista a ideia que “etc.” pode ser utilizado para substituir o último item e a conjunção, o que os institui como constituintes:

(105) Comprei maçãs, peras, etc.

(106) *Comprei maçãs, peras e etc.

Estes dados e outros, já referidos na secção 1.2.1., têm sido utilizados para confirmar a proposta que assume a existência de uma organização hierárquica para a coordenação, que pode ser representada pela estrutura proposta na Figura 3.

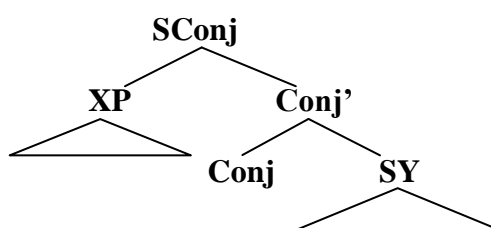


Figura 3– A Coordenação como Projecção do Núcleo Conjunção

Esta hipótese é, do ponto de vista descritivo, bastante útil, pois integra a estrutura da coordenação numa teoria linguística mais geral e unificadora e prevê que as particularidades da coordenação decorram do núcleo Conj e das respectivas conjunções que o preenchem. Alguns fundamentos desta proposta são a ideia que a Conjunção é um núcleo funcional, que selecciona argumentos, sem impor restrições categoriais, não atribuindo papéis temáticos e, nesta medida, os termos coordenados assumem as posições de especificador e de complemento.

Por outro lado, Conj é tratado como um núcleo subespecificado, que herda os traços dos termos coordenados. Isto estabelece que a concordância da estrutura seja computada a partir da globalidade dos termos coordenados, como acontece na concordância global, o que permite dar conta do problema da pluralidade dos itens singulares coordenados, que ocorrem em frases como:

(107) [Eu e a Luísa] fomos ao cinema no Sábado.

(108) Quando [o Rui e o João] treinam juntos, há sempre problemas.

Assim, parece justificar

- (i) o requisito de compatibilidade entre a selecção categorial de um predador e a natureza categorial dos termos coordenados;
- (ii) a coordenação de categorias diferentes;
- (iii) a concordância entre o Sujeito coordenado e o Verbo.

Algumas das principais propostas e sínteses desta ideia surgem com Kayne (1994), Johannessen (1998) e Zhang (2010).

Kayne (1994)

Na obra *The Antisymmetry of Syntax* (1994), Kayne propõe um princípio universal, – o Axioma de Correspondência Linear – que, em termos sumários, estabelece a ordenação linear dos nós terminais como decorrente de c-comando

assimétrico. Assim, se um determinado nó não terminal X c-comanda assimetricamente um nó não terminal Y, num dado domínio, então todos os nós terminais dominados por X deverão preceder os nós terminais dominados por Y nesse domínio. Assumir que as relações de c-comando assimétrico reflectem a ordenação de constituintes em termos de precedência linear implica que os especificadores – porque c-comandam assimetricamente os núcelos – terão, forçosamente, que os preceder. Esta configuração implica uma ordem universal Especificador-Núcleo-Complemento e considera-se que todas as ocorrências que linearmente e à superfície não a evidenciem foram submetidas a movimentos diversos que alteraram a organização de base subjacente. O modelo proposto por Kayne (1994) rejeita as projecções intermédias (X'), defendendo que os núcleos projectam sempre projecções máximas (SX). Assim, os complementos dos núcleos são nós-irmãos, que ocorrem à direita, e os especificadores são adjungidos à esquerda de XP.

Esta proposta tem implicações na análise da estrutura da coordenação. Assim, [Conjunção SX] é um constituinte bem formado enquanto [Conjunção X^0] não, (Kayne 2004: 59), uma vez que Conjunção c-comanda assimetricamente todas as subpartes de SX. Em [Conjunção X^0], Conjunção e X^0 c-comandam-se de forma não assimétrica. Isto inviabiliza a coordenação de núcleos, que tem confirmação na ideia da impossibilidade de coordenação de clíticos, tomados como núcleos, como em:

(109) *Jean te et me voit souvent.

*A Jean vê-te e me frequentemente.

A ideia de c-comando (Reinhart 1976), reformulada mais tarde para m-comando (Chomsky 1986), tem como objectivo dar conta da possibilidade de “variável ligada”, para clarificar a leitura de pronomes, sendo definida como: *A c-comanda B se e só se A não dominar B e todos os nós X que dominarem A também dominarem B*. Assim, o c-comando assimétrico existe quando A c-comanda B, mas B não c-comanda A, o que é comprovável no caso da coordenação e permite inferir a existência de uma assimetria neste tipo de estruturas.

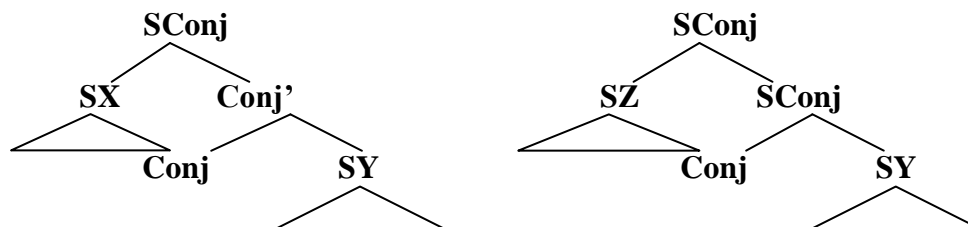
Os seguintes exemplos são frequentemente apontados para comprovar a existência de c-comando assimétrico:

(110) John_i's dog and he_i went for a walk. (O cão do John_i e ele_i foram passear.)

(111) *He_i and John_i's dog went for a walk. (Ele_i e o cão do John_i foram passear.)

Uma expressão referencial, como um nome próprio, presente no primeiro item coordenado pode ser co-indexada com uma expressão pronominal presente no segundo, mas o contrário não é viável. Isto está em conformidade com o Princípio C da Teoria da Ligação, que afirma que as Expressões-R devem ser livres, portanto o pronome da primeira oração coordenada não pode c-comandar a Expressão-R da segunda. A conclusão que é possível retirar destes exemplos é que o primeiro elemento coordenado surge estruturalmente colocado numa posição mais alta em relação ao segundo, o que está em conformidade com a proposta de Kayne (1994).

A estrutura que resulta da proposta de Kayne (1994) é ligeiramente diferente daquela desenhada na Figura 3, (reproduzida à esquerda) na medida em que considera o primeiro membro coordenado como adjunto à projecção SX, que tem como núcleo a Conjunção, embora preserve a ideia de assimetria, como se pode ver:



(Kayne 1994)

Assim, a adopção desta proposta permite integrar a estrutura da coordenação numa teoria abrangente, que estipula uma organização assimétrica comum a todas as construções.

Johannessen (1998)

Johannessen adopta também a ideia da assimetria da coordenação, no quadro da qual o primeiro termo coordenado é um especificador, o que permite entender a relação

entre o núcleo Conj e o seu complemento e propõe para a estrutura coordenada a representação apresentada na Figura 3.

Johannessen explora os critérios que permitem estabelecer o estatuto de núcleo, concluindo que Conjunção evidencia um conjunto alargado de propriedades que permitem encará-la como núcleo funcional (Johannessen 1998: 96-105). Assim, assume que o primeiro item coordenado é o Especificador de um Conj', sendo o final o complemento. Na relação Especificador-Núcleo que se estabelece entre o termo coordenado na posição de Especificador e Conj pode ser encontrada a explicação para a fixação dos traços categoriais e de concordância, pois as características de SConj são herdadas não apenas do seu núcleo (Conj) mas também do Especificador. Ou seja: a projecção máxima adquire as propriedades da estrutura coordenada, na medida em que o núcleo projecta as propriedades do seu especificador, uma vez que se trata de uma categoria funcional.

Assim, a hipótese de Johannessen prevê que SConj receba os traços não só do seu núcleo mas também do seu Especificador, pela relação de concordância entre Esp-Núcleo, um mecanismo amplamente reconhecido como transmissor de traços. Esta proposta implica a possibilidade de coordenação de itens categorialmente diversos. Assim, uma vez que só os traços do primeiro termo (Especificador) são partilhados por SConj, o segundo termo pode não obedecer a restrições.

Por outro lado, a autora propõe a formação das estruturas coordenadas através da aplicação de *Coordinate- α* (Coordenar- α) Johannessen, 1998: 176), segundo a qual é possível coordenar “*any category with any other category at any stage in the syntactic derivation*”, permitindo assim a união de termos, sem restrições categoriais, o que possibilita a coordenação de itens que não são constituintes e de categorias diferentes, sendo que os princípios gerais da Teoria X' e os de PF filtram as coordenações inviáveis. A regra opera sobre frases, o que, em essência – e nas próprias palavras da autora (Cf. p. 176) – não difere muito da proposta de *Conjunct Reduction*, de Chomsky (1957), que já apresentámos na secção 1.1.3., uma vez que nem sempre os itens que aparecem coordenados são frases, o que implica apagamento. Contudo, para Johannessen (1998) a ideia de apagamento é pouco útil, uma vez que implica sujeitar a coordenação a um conjunto diversificado de regras e princípios pouco unificadores, e, consequentemente, a autora propõe a fusão do material idêntico: *Unifiable material in the same syntactic position can be merged* (idem: 201). Embora esta proposta pareça

unificadora, não é o suficiente para dar conta de determinadas propriedades da coordenação, como RNR (Elevação do Nó Esquerdo).

Em suma, a proposta de Johannessen (1998) assenta na ideia de que o Sintagma Coordenado (SConj) é formado a partir da aplicação da regra *Coordinate- α* , que toma como ponto de partida duas estruturas frásicas formadas, que coordena, fundindo, se possível, o material semelhante. A ideia de Conjunção como núcleo da estrutura permite manter o pressuposto de assimetria na construção da coordenação.

Zhang (2010)

Partindo do princípio que todas as línguas têm construções coordenadas, a autora assume que, apesar de todo o trabalho desenvolvido no quadro do Programa Minimalista no sentido de reduzir os vários tipos de construção sintáctica específica ao mínimo, existem ainda questões importantes, atinentes à coordenação, ainda por responder. Propondo-se responder a quatro dessas questões, a autora determina uma proposta de configuração sintáctica para a estrutura coordenada, que assume o primeiro item coordenado como estruturalmente mais alto do que o segundo.

Em línguas como o Húngaro e o Mandarim, verifica-se que determinados conectores podem surgir em posição intermédia, ou seja, entre os dois itens coordenados, ou no interior do segundo item, mas nunca à esquerda ou no interior do primeiro item. A este tipo de conector, Zhang (2010: 14) chama “conectores flutuantes” (*floating coordinators*) e surgem normalmente, nestas línguas, antepostos ao segundo item coordenado, ou seguem o sujeito (ou tópico) do segundo item. Esta característica é visível também no Português em instâncias como:

(112) A Amélia quer dançar, **porém** eu quero ir embora.

A Amélia quer dançar, eu, **porém**, quero ir embora.

*A Amélia, **porém**, quer dançar, eu quero ir embora.

***Porém** a Amélia quer dançar, eu quero ir embora.

Com base em exemplos semelhantes, a autora conclui que se verifica uma relação de escopo entre o conector os itens coordenados restrita ao segundo termo da

coordenação, o que sugere que os dois termos não têm uma relação equidistante com esse conector: um deles é mais próximo da conector/conjunção e pode interagir com ela. Deste modo, conclui-se que este escopo divide a coordenação em duas partes, sendo uma delas o primeiro item e a outra composta pela combinação da conjunção e do segundo termo. Assim, a constituinte da coordenação em Mandarim é $[[X \text{ \& } Y]]$, em conformidade com a ideia de assimetria que percorre a literatura mais recente, e pensamos que esta conclusão é válida também para o Português.

Na sequência destas comprovações, Zhang propõe que a coordenação se organiza numa estrutura binária, com um constituinte interno que integra a conjunção/conector, - o *Internal Conjunct* (coordenado interno) – e outro sem conector – o *External Conjunct* (coordenado externo) – organizados numa estrutura com ramificação à direita – correspondente à representada na Figura 4, ou com a ramificação à esquerda, dependendo das línguas.

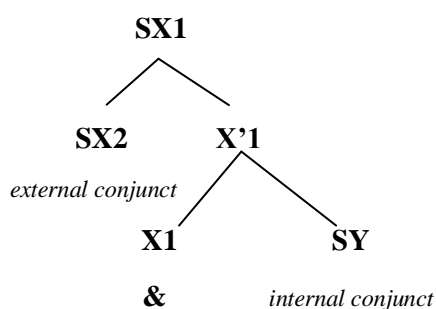


Figura 4— A estrutura da coordenação em Zhang (2010)

Embora esta proposta não aporte novidades em relação à estrutura assimétrica e binária da coordenação, os argumentos de Zhang (2010) conduzem à conclusão de que não é necessário conceber uma estrutura diferente para a coordenação. Assim, a autora presume uma relação de Especificador-complemento entre os itens coordenados (externo e interno) e apresenta o conector/conjunção como lexicalizações do núcleo desta estrutura de complementação e integra a sua proposta de estrutura de coordenação numa teoria unificada das estruturas das línguas.

1.3. A coordenação nas gramáticas luso-brasileiras

A tradição gramatical considera tipicamente a coordenação como um processo de relacionar unidades que mantêm entre si relações de independência. Assim, é quase sempre essencial para a caracterização do processo da coordenação a distinção entre esta e a subordinação, na medida em que a tradição consigna uma relação de dependência entre os termos subordinados. Embora nem sempre seja claro exactamente em que consiste esta “dependência”, várias das propostas gramaticais existentes para a caracterização deste processo têm raízes neste conceito.

A descrição deste modo de estruturação de unidades complexas não parece problemática no âmbito dos trabalhos da gramática mais tradicional, o que tem como consequência uma descrição relativamente abreviada, normalmente com alusões a questões de autonomia e de caracterização das conjunções. As gramáticas que considerámos neste nosso trabalho são aquelas de consulta mais generalizada, tomadas, portanto, como referências credíveis. Nessa medida, verificámos a descrição do processo de coordenação na *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Lindley Cintra e Celso Cunha, que tem uma importância muito acentuada no universo da docência do Português, que, no nosso entender, não se circunscreve a Portugal, e a *Moderna Gramática do Português*, de Bechara, na sua 37ª edição revista, datada de 2009, uma vez que nos parece que este autor é tomado referência no universo do Português Brasileiro. Para além destas duas, verificámos também a caracterização da coordenação na *Gramática de Língua Portuguesa*, de M^a Helena Mira Mateus *et aliae*, que apresenta, contudo, uma visão afastada das descrições tradicionais.

1.3.1. Cunha e Cintra (1984)

Para estes autores, a coordenação articula “*termos ou orações de idêntica função gramatical*” (Cunha e Cintra 1984: 575), verificando-se que os elementos relacionados se mantêm autónomos, sendo independentes entre si, o que a distingue da subordinação. A oração coordenada é apontada como nunca sendo termo de outra oração, podendo relacionar-se com outra coordenada, mas em sua integridade, enriquecendo com o seu

sentido a totalidade da outra. A coordenação das orações pode ser efectuada por *justaposição* (p. 592), ou seja, pela colocação lado a lado dos termos, sem se verificar a presença de *qualquer conector que as enlace*, ou seja por **assindetismo**, ou por intermédio de **conjunções** coordenativas, havendo assim, respectivamente, orações coordenadas assindéticas ou sindéticas.

Esta proposta descreve a coordenação de uma forma intuitiva, sem atentar em propriedades sintácticas específicas, apontando apenas a questão de autonomia dos termos e aludindo a questões de nexos lógicos que se instituem entre as orações.

Nesta visão é a subclasse da conjunção coordenativa que determina a subclasse das orações coordenadas sindéticas, sendo a classe da conjunção sumariamente definida como vocábulo gramatical que serve para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração. De acordo com o nexo semântico que a conjunção estabelece, as orações podem ser coordenadas **aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas**. (Cunha e Cintra 1984: 592-594)

1.3.2. Bechara (2009)

Bechara (2009) partilha a ideia de autonomia sintáctica das orações como elemento chave para a definição das estruturas coordenadas que são, consequentemente, orações independentes relacionadas pelo sentido, que formam uma sequência. Cada oração que integra o período composto possui todos os termos sintácticos previstos (p. 476). Os nexos lógicos que se estabelecem entre as orações não têm origem em qualquer constrangimento sintáctico, resultando antes da nossa “*experiência do mundo*” (*idem* p. 476). A ordem das orações coordenadas é livre, aponta o autor, excepto em situações de ordenação temporal, ou em situações em que “o significado dos lexemas estabelece uma disposição natural dos conteúdos de pensamento designados”, como no caso de:

(113) Trabalhava de dia e estudava de noite.

O autor propõe três subtipos de orações coordenadas, que se definem de acordo com o conector (conjunção coordenativa) que estabelece apenas o tipo de relação semântica que o falante manifesta entre os conteúdos de pensamento designado em cada

uma das orações sintacticamente independentes (p. 477): aditivas, adversativas, alternativas, apontando a possibilidade de existência de “*enlaces adverbiais em grupos de orações*” (p. 478), com valores de concessão, conclusão, continuação, explicação e causa, que fazem referência anafórica ao anteriormente expresso. Em função destes valores, o autor refere que tradicionalmente a gramática considera, entre os conectores coordenativos, as conjunções conclusivas e causais-explicativas, apontando, contudo, que estes casos evidenciam, ao nível semântico, valores de dependência interna, semelhante à subordinação.

Apesar de não se desviar dos conceitos tradicionais de autonomia dos itens envolvidos em unidades complexas coordenadas, Bechara (2009) propõe uma diferença na abordagem do tratamento dos itens que efectuam as conexões e reconhece, de certo modo, nas utilizações dos itens de natureza adverbial uma ligação de dependência entre as orações.

1.3.3. Gabriela Matos (2003)

Fundamentando-se em critérios mais formais e não apenas nas questões de independência, a coordenação surge, na *Gramática da Língua Portuguesa* (2003), Cap. 14, apresentada como um processo de formação de unidades complexas que combina constituintes do mesmo nível categorial (núcleos ou constituintes plenamente expandidos), que desempenham as mesmas funções sintácticas e semânticas, e que opera sobre todos os tipos de categorias sintácticas. A expressão linguística resultante é uma unidade complexa que apresenta as mesmas funções dos termos iniciais. Matos (2003) apresenta a coordenação, considerando aquilo que a diferencia da subordinação, neste caso três propriedades essenciais, a saber:

1. A coordenação pode estruturar unidades complexas operando sobre todos os tipos de unidades sintácticas. A subordinação só opera sobre unidades oracionais.
2. A oração subordinada desempenha sempre uma função sintáctica na subordinante (sujeito, CD, ...) e uma função temática (tema, adjunto de fim,

de tempo, de causa...). Na coordenação os termos coordenados desempenham a mesma função sintáctica e a mesma função semântica.

3. Os termos coordenados têm muito pouca mobilidade, contrariamente ao tradicionalmente assumido, e não se deslocam facilmente, ao contrário das subordinadas completivas e das adverbiais.

É pertinente a consideração destas propriedades, uma vez que não só se torna possível proceder à caracterização do processo de coordenação, com base em critérios formais, como também é feita a distinção entre coordenação e subordinação. A autora contexta ainda a ideia quase dogmática entre as propostas de índole mais tradicional de que os termos envolvidos numa estrutura coordenada são permutáveis. Para o fazer, argumenta que essa possibilidade é restrita a um subconjunto de coordenadas e assenta na manipulação das estruturas sem movimentar o conector, sem reconhecer, à partida que este é parte integrante do segundo item coordenado. Se não houver simetria entre os termos coordenados, a reversibilidade dos itens é inviável, como atestam:

(114) O João vai ao cinema, mas a Maria vai ao concerto.

(115) A Maria vai ao concerto, mas o João vai ao cinema.

(116) A Ana e o Pedro foram para o Algarve, mas eles não foram de férias.

(117) *Eles_i não foram de férias, mas [a Ana e o Pedro]_i foram para o Algarve.

A agramaticalidade de (117) resulta da violação do Princípio C, que inviabiliza que uma expressão referencial seja c-comandada por um antecedente, pois deve ser livre.

Ainda que Matos (2003: 555) assumam a existência de comportamentos e propriedades típicos da coordenação com base em aspectos sintácticos formais, a autora admite que nem sempre é fácil estabelecer a distinção entre coordenação e subordinação. Assim, considera a existência de construções que estão na fronteira, como, por exemplo, aquelas em que há disparidade de valor semântico entre os membros coordenados, e que patenteiam um valor semântico de subordinação entre os itens, ainda que formalmente apresentem características estruturais de coordenação, como, por exemplo, a resistência à mobilidade, que não é característica das suas semanticamente correlatas subordinadas:

- (118) Não comes a sopa, e não te levo ao cinema. = Se não comeres a sopa, não te levo ao cinema.
- (119) Está um dia quente, mas a criança tem frio. = Embora esteja um dia quente, a criança tem frio.
- (120) *E não te levo ao cinema, não comes a sopa. VS Não te levo ao cinema se não comeres a sopa.
- (121) *Mas a criança tem frio, está um dia quente. VS A criança tem frio, embora esteja um dia quente.

Um outro processo de associação de unidades é a aposição, que se distingue da coordenação, pois surge como a justaposição a sintagmas ou frases a outros sintagmas ou frases e pode incluir processos de formação de unidades sintáticas complexas distintos da coordenação e ser, inclusivamente, compatível com este processo. A conexão dessas unidades é evidenciada pela utilização de pausas e de uma entoação fonológica específica, assinalada ortograficamente pela vírgula:

- (122) O João, um amigo nosso, participou nessa expedição à Amazónia. [aposto nominal]
- (123) A coroa sueca, disseram no telejornal, foi desvalorizada. [frase intercalada]
- (124) O cometa Hale-Bopp, que tem propiciado um magnífico espectáculo, continuará visível. [frase relativa apositiva]

Em nenhum dos casos ((122) a (124)), o aposto pode ser substituído por um sintagma coordenado. A aposição é, por outro lado, compatível com a coordenação:

- (125) A Inglaterra, e talvez também a França, interveio no conflito armado.

A proposta de Matos (2003) considera a existência de uma Conjunção que articula os termos coordenados e que pode surgir com ou sem preenchimento lexical – coordenação sindética e assindética respectivamente – sendo assumida como núcleo da estrutura coordenada. Matos (2003: 560) considera que o sintagma formado em torno da conjunção é categorialmente transparente, por exemplo:

(126) Eles vão ao restaurante e ao cinema hoje.

*Eles vão ao restaurante e o cinema hoje.

No entender da autora, no exemplo (126), o verbo “ir” selecciona um complemento preposicionado e este requisito tem de ser preenchido independentemente do facto de os complementos se encontrarem em estruturas coordenadas. Contudo, tendo em consideração as propriedades da coordenação previamente descritas, nomeadamente as questões de redução de redundância e de eliminação de material repetido, é pouco claro se (126) não resultará de processos de apagamento (Chomsky 1957) ou de uma operação de fusão (Johannessen 1998). Para Matos (2003: 560) a “transparência categorial” sugere que as estruturas coordenadas assumem a natureza categorial dos itens coordenados, o que, conforme foi também visto nas secções precedentes, é pouco plausível, dado o facto de a coordenação admitir a articulação de itens categorialmente diversos.¹⁰

Partindo da ideia de Conjunção como núcleo do complexo, Matos (2003) descreve uma estrutura de coordenação coincidente com as propostas de Kayne (1994) e Johannessen (1998), entre outros, cuja projecção máxima é, então, categorialmente coincidente com a dos itens coordenados.

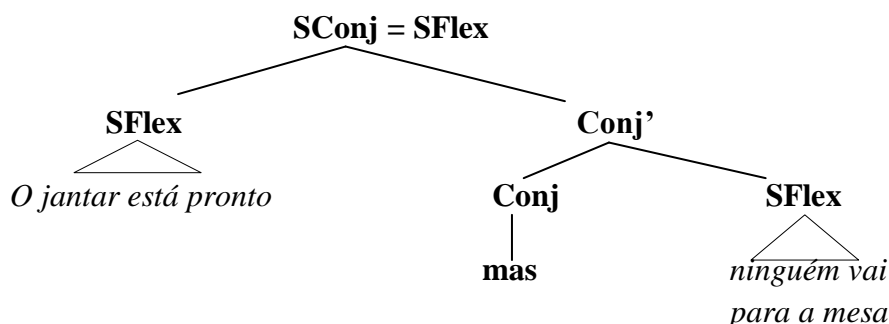


Figura 5– Estrutura da Coordenação (Matos 2003: 560-561)

Na coordenação assindética o nexso lógico é inferível sem que seja necessário a ocorrência da conjunção. Este processo coordenativo é utilizado sobretudo em

¹⁰ Recorde-se que Zhang (2010: 50-76) defende a ideia que em construções com conjunções do tipo *e*, nas línguas em que o conector não restringe categorialmente os itens coordenados, é o primeiro item (coordenado externo) que determina a categoria de todo o complexo coordenado. Isto é feito através da transferência das características categoriais do coordenado externo para o coordenador (conjunção) do complexo coordenado.

enumerações, *i.e.*, nos casos em que há mais de dois elementos coordenados e só em casos muito limitados é que é possível utilizar a coordenação assindética em apenas dois elementos coordenados, como é o caso de:

- (127) ?? São, entre outras, alternativas que a Ana constantemente equaciona mudar para informática, continuar o curso de medicina. (Exemplo da autora: 562)

Parece-nos, no entanto, que este exemplo é pouco aceitável e que esta ideia não está em conformidade com uma das propriedades da coordenação múltipla, conforme referido na secção 1.1, que é o facto de a última conjunção não poder ser nula.

A coordenação múltipla é também caracterizada pela autora, que descreve as estruturas que se instituem através de locuções conjuncionais correlativas, que são tipicamente binárias, na medida em que coordenam apenas dois itens, através de uma expressão descontínua. Exemplos destes conectores *não só... como (também)*, *não só....mas também*, *tanto...como*, *ou...ou*, *nem...nem*, *etc.*

Para Matos (2003: 563) é presumível que o núcleo das expressões correlativas se encontre, tipicamente, na conjunção que ocorre entre os termos coordenados e que os elementos adverbiais ou conjuncionais marcam o começo da estrutura coordenada e surgem associados ao primeiro termo da coordenação. A estrutura para o complexo coordenado em (128) seria a proposta na Figura 6:

- (128) Tanto a Ana como o Miguel compraram alguns quadros desse pintor.

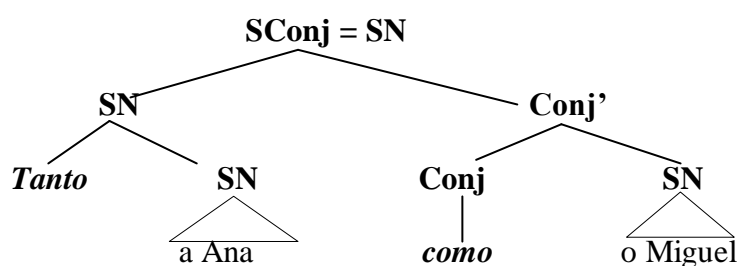


Figura 6 – Estrutura de Coordenação Correlativa em Matos (2003)

Em suma, Matos (2003) apresenta a coordenação como uma estrutura complexa, resultado da articulação de itens, de naturezas categorias diversas, por intermédio de

conectores, numa estrutura assimétrica que tem como núcleo a Conjunção. As propriedades formais que a autora reconhece como específicas da coordenação diferenciam-na do processo de subordinação e não assentam nos conceitos de autonomia e de independência dos termos.

Capítulo 2

2. A conjunção coordenativa – propriedades distintivas

A coordenação envolve com frequência, ainda que não exclusivamente, como no caso da coordenação assindética, a utilização de itens lexicais com valor conectivo, tipicamente designados por conjunções coordenativas, que, reconhecidamente, estabelecem diferentes nexos semânticos entre os termos coordenados. O *Dicionário Terminológico (DT)*, homologado em 2008, que veio substituir a *Nomenclatura Gramatical Portuguesa*, de 1967, define conjunção como uma palavra invariável, pertencente a uma classe fechada de palavras, que introduz orações e constituintes coordenados e orações subordinadas completivas e adverbiais. A conjunção coordenativa é definida, no *DT*, enquanto introdutora de um constituinte coordenado ou de uma oração coordenada, cujas subclasses se definem em função do tipo de estrutura coordenada ou oração coordenada que introduzem, sendo, tradicionalmente, listadas as conjunções coordenativas copulativas, disjuntivas, conclusivas, adversativas e explicativas. A delimitação da classe das conjunções é, como refere Pezzati (2000), “uma das áreas menos precisas da gramática”, registando-se um vazio considerável em relação à existência de critérios rigorosos para o estabelecimento preciso, rigoroso e objectivo desta categoria morfológica.

Uma das propostas de critérios que permitam determinar com alguma fiabilidade propriedades exclusivas desta categoria pertence a Quirk *et al.* (1985) e tem sido base de várias propostas para a definição de Conjunção. Nesta secção, pretendemos verificar o tratamento que a gramática mais tradicional dá a esta categoria, fundamentando-nos na *Nova Gramática do Português Contemporâneo* de Cunha e Cintra (1984) e as propriedades essenciais da conjunção, com base na referida proposta de Quirk *et al.* (1985). Assim, verificaremos a sua abordagem em gramáticas do Português tomadas como referência, nomeadamente a *Gramática da Língua Portuguesa*, de Mateus *et al.* (2003) e a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Bechara (2009), para a variedade brasileira do Português.

2.1. A Conjunção na gramática

Para Cunha e Cintra (1984: 575) “*conjunções são os vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração*”, e conjunções coordenativas são aquelas que “*relacionam termos ou orações de idêntica função gramatical*”. Os autores consideram que este tipo de conjunção se distingue da subordinativa na medida em que “*não se altera com a mudança de construção, pois liga elementos independentes*”, o que comprovam com os exemplos (1) a (3) (*idem*, p. 575):

- (1) a. Estudar *e* trabalhar.
b. O estudo *e* o trabalho.
- (2) a. Estudar *ou* trabalhar.
- (3) b. O estudo *ou* o trabalho.

Esta propriedade de independência dos termos que a conjunção articula foi tratada no Capítulo 1 e os exemplos oferecidos pelos autores parecem comprovar esta ideia. Contudo, isto resulta, conforme observado em Matos (2003: 553-554), em estruturas coordenadas cujos membros são simétricos e podem ser sujeitos a reversibilidade. Verifica-se, contudo, a existência de outros casos em que a reversibilidade é inviável, como pode ser constatado através da comparação entre (4) e (5), cujas eventualidades reportadas evidenciam uma relação temporal de anterioridade da primeira em relação à segunda e de presumível causa-consequência. Esta leitura é favorecida pela organização linear da estrutura coordenada e a inversão sintáctica cria uma ordenação temporal de eventualidades incompatível com o conhecimento partilhado do mundo que os falantes detêm.

- (4) O Rui bebeu água envenenada e morreu.
- (5) *O Rui morreu e bebeu água envenenada.

Cunha e Cintra (1984: 577) caracterizam a posição da conjunção, referindo que “*das conjunções coordenativas apenas mas aparece obrigatoriamente no começo da oração*” podendo “*porém, todavia, contudo, entretanto e no entanto (...) vir no início da*

oração ou após um de seus termos” (idem p. 577). A referência a esta exceção é manifestamente incompleta, uma vez que o mesmo pode ser dito de várias de outras conjunções e ainda porque a conjunção prototípica (Cf. Secção 2.2, 2.2.1 e 2.2.4) surge em posição de início de termo coordenado. Algumas como *mas, e, ou, logo* e *nem* têm essa posição fixa na sintaxe, não sendo passíveis de ocorrer noutras posições. É ainda de notar que os autores afirmam que as conjunções “*conclusivas logo, portanto e por conseguinte variam de posição, conforme o ritmo, a entoação, a harmonia da frase*” e “*pois, quando conjunção conclusiva, vem sempre posposto a um termo da oração a que pertence*”, (p. 578), o que não corresponde totalmente à verdade, uma vez que *logo* tem uma posição fixa na frase, como pode ser visto pelos contrastes entre (6) e (7).

(6) Penso, logo existo.

(7) *Penso, existo logo.

É de notar que, embora Cunha e Cintra abordem a posição sintáctica da conjunção coordenativa, estes autores referem esta propriedade em relação a um leque escasso de conjunções. Assim, não verificam se o facto de se registarem diferenças entre as possibilidades de colocação em posição inicial ou medial no termo coordenado configura a existência de propriedades diversas entre os itens que estabelecem a coordenação e se, por conseguinte, existe ou não um conjunto de itens conectivos que, pelas suas propriedades formais, integram subconjuntos diversos. Estas questões têm vindo a ser objecto de estudo e, actualmente, considera-se a existência de um conjunto de propriedades específicas que permite identificar e distinguir conjunções de outros itens, que discutiremos na secção 2.2.1 (Cf. Quirk *et al.* (1985: 920-927), Matos (2003: 569-672) entre vários).

Assim, a proposta de Cunha e Cintra (1984) propõe uma definição de conjunção que radica fundamentalmente na semelhança dos termos que a conjunção coordena e na independência, sem se revelar, contudo, explícita em relação à natureza desta classe em si, nem referir propriedades específicas a ela atinentes. Não é visível, portanto, qualquer tipo de critério que permita esclarecer a distinção entre os termos conectivos das frases (8)a (10), cujo sentido é idêntico e cuja articulação é realizada por itens tradicionalmente designados como conjunções adversativas, mas que registam propriedades sintácticas diversas:

- (8) a. O Rui gosta de ervilhas, *mas* não aprecia esparguete.
b. *O Rui gosta de ervilhas, não aprecia, *mas*, esparguete.
- (9) a. O Rui gosta de ervilhas, *contudo/porém/todavia* não aprecia esparguete.
b. O Rui gosta de ervilhas, não aprecia, *contudo/porém/todavia*, esparguete.
- (10) a. O Rui disse que ia ao cinema *mas* que queria ir à discoteca.
b. O Rui disse que ia ao cinema **contudo*/**porém*/**todavia* que queria ir à discoteca.

Assim, *mas* tem uma posição sintáctica fixa, sendo viável a sua utilização apenas no início do termo que coordena (8), em contraste com outros conectivos, que a tradição designa como adversativos, como *contudo*, *porém* e *todavia*, que admitem outras colocações, como se vê em (9). Por outro lado, a conjunção *mas* pode conectar orações subordinadas, como em (10)a., porém o mesmo não pode ser dito a propósito dos outros conectores, como se comprova em (10)b. A consideração destes exemplos e destes contrastes permite inferir a existência de diferentes categorias capazes de estabelecer conexões coordenativas, aspecto sobre o qual nos debruçaremos nas secções que se seguem.

2.2. Propriedades formais das conjunções

2.2.1. Quirk *et al.* (1985)

Assumindo o papel central de conjunções coordenativas de *and*, *or* e *but*, embora reconhecendo algumas diferenças relativamente a esta última, Quirk *et al.* (1985: 920-927) apontam um conjunto de seis propriedades que caracterizam exclusivamente a Conjunção. A consideração conjunta destes critérios concorre para a identificação formal desta categoria e implica uma posição de ruptura com a visão tradicional dos itens que integram esta classe, na medida em que dela excluem um conjunto amplo de termos conectivos ligados à coordenação. As propriedades formais da Conjunção são as seguintes:

- (a) as conjunções surgem configuracionalmente colocadas de forma fixa no início do termo coordenado;
- (b) a conjunção tem tipicamente uma posição medial no todo da construção, não podendo iniciar a unidade superior que resulta da coordenação;
- (c) uma conjunção não pode anteceder outra conjunção;
- (d) a conjunção pode conectar unidades menores do que a oração;
- (e) a conjunção pode conectar orações subordinadas;
- (f) a conjunção pode conectar mais do que duas orações;

Estas seis propriedades permitem identificar a classe das conjunções e algumas delas são úteis para estabelecer uma distinção formal entre estas e outros tipos de conectores.

A A posição fixa da conjunção em início de termo coordenado é uma propriedade bastante importante que permite isolar imediatamente um pequeno grupo de itens.

- (11) O Rui apanhou pouco sol **e/mas/ou** nadou muito no mar.
- (12) *O Rui apanhou pouco sol nadou **e/mas/ou** muito no mar.
- (13) O Rui apanhou pouco sol, **porém, contudo, portanto, por conseguinte,** nadou muito no mar.
- (14) O Rui apanhou pouco sol, nadou, **porém, contudo, portanto, por conseguinte,** muito no mar.

Quirk *et al.* (1985: 921) considera que esta propriedade é comum aos itens que estabelecem ligações subordinadas, com excepção de *though*, em Inglês, e *embora*, em português, – em certas circunstâncias – mas não a muitos dos que articulam termos coordenados.¹¹

- (15) O Rui nadou durante três horas, **embora** sentisse dores nas costas.
- (16) O Rui nadou durante três horas, sentindo **embora** dores nas costas.

¹¹ Quirk *et al.* (1985) consideram também a existência de uma possibilidade de movimento de *but* no Inglês Australiano coloquial.

Assim, a consideração desta propriedade permite distinguir *e*, *ou*, *mas*, *nem* e *logo* dos restantes itens que ocorrem na articulação dos termos de uma estrutura coordenada.

B O facto de a conjunção não iniciar a unidade superior que é formada, surgindo sempre em posição medial não é útil para estabelecer uma diferença clara entre esta classe e os conectores, na medida em que estes parecem evidenciar a mesma propriedade, não sendo viáveis estruturas que se iniciem por itens conectivos coordenativos, nem sequer em frases marcadas, como é visível em (18):

(17) O treino correu bem, **mas/ contudo/ todavia** o torneio correu mal.

(18) ***Mas/ contudo/ todavia** o torneio correu mal, o treino correu bem.

Ainda assim, é de registar que esta restrição não se aplica aos conectores de subordinação, como exemplificam (19) a (22), com excepção das frases consecutivas, comparativas e conclusivas (Cf. Lobo 2003):

(19) O torneio correu mal, **embora** o treino tivesse corrido bem.

(20) **Embora** o treino tivesse corrido bem, o torneio correu mal.

(21) O Rui deseja a todos os seus amigos **que** o ano novo seja excepcional.

(22) **Que** o novo ano seja excepcional, o Rui deseja a todos os seus amigos.

Esta propriedade tem sido utilizada para demonstrar a relação estreita entre o item conectivo que integra as estruturas complexas e o termo que ocorre em segundo lugar e tem sido argumento a favor da configuração assimétrica das estruturas, como vimos na secção 1.2. Por outro lado, a Condição da Estrutura Coordenada (Ross 1967) postula como propriedade da coordenação que nenhum dos membros que integram uma estrutura coordenada possa ser movido. Assim, considerando que a conjunção e conector têm uma relação estreita com o segundo item e não podem ser movidos, é de presumir que esta propriedade proposta por Quirk *et al.* (1985) seja específica da coordenação, por questões de assimetria, e não propriamente das conjunções coordenativas prototípicas.

C. A impossibilidade de co-ocorrência de conjunções com outras conjunções parece facilmente explicável por critérios semânticos, na medida em que aquelas consideradas como conjunções “puras” ou “prototípicas” traduzem tipicamente nexos lógicos diversos:

(23) *O Rui passou o dia na praia e **mas** apanhou pouco sol.

Contudo, é possível encontrar estruturas que combinam conjunções com itens conectivos com valor semântico contrastivo:

(24) O Rui passou o dia na praia e, **contudo**, apanhou pouco sol.

Torna-se, portanto, questionável se *contudo*¹², em (24), é efectivamente uma conjunção ou se funciona apenas com o valor adverbial, como alguns autores propõem (Cf. Bechara 2009); veja-se (25):

(25) O Rui passou o dia na praia e, **estranhamente**, apanhou pouco sol.

Assim, esta propriedade permite distinguir as conjunções prototípicas de outros conectores de base adverbial e simultaneamente comprova o estatuto de núcleo da conjunção, uma vez que é inviável que dois itens lexicais concorram para ocupar a mesma posição sintáctica, aspecto que abordaremos na secção 2.2.2. e 3.3.5.

D. Em relação à língua inglesa, Quirk *et al.* (1985: 23-24) consideram que o facto de a conjunção poder articular unidades menores que a oração é inerente essencialmente a *and* e *or*, correspondentes a *e* e *ou* em Português, não sendo tão marcante em relação à outra conjunção prototípica *but* (*mas*). Em relação à língua portuguesa é também verdade que *mas* é essencialmente um conector interoracional,

¹² O item *contudo* tem sido objecto de vários estudos ao nível da filologia e parece haver algum consenso em relação às suas origens etimológicas. Assim, este termo resulta da junção da preposição “com” ao quantificador “tudo”, com o sentido de “com todas essas coisas”, funcionado como elemento coesivo que se gramaticalizou como conector coordenativo, não sendo, portanto, na sua origem uma conjunção “pura”, estando o processo de gramaticalização, por conseguinte, incompleto. (Cf. Rocha (2006) e Barros (2010)).

contudo regista-se também a possibilidade da sua ocorrência para o estabelecimento de conexões entre constituintes não oracionais, como se pode ver em (28). Assim:

- (26) Nas férias, visitei [igrejas **e** museus].
- (27) A viagem pode ser feita [de comboio **ou** de avião].
- (28) [Muitas revistas **mas** poucos livros] respeitam o novo acordo ortográfico.

É contudo de referir que alguns conectores podem, aparentemente, articular constituintes inferiores à oração:

- (29) Muitas revistas **porém** poucos livros respeitam o novo acordo ortográfico.

Ainda assim, não é claro se os constituintes articulados não resultam dos fenómenos de elipse abordados em 1.1.3.

E Outra propriedade que caracteriza as conjunções coordenativas é o facto de estes itens serem capazes de estabelecer conexões entre orações subordinadas, ao contrário de outros conectores:

- (30) O Rui quer um bolo de chocolate que tenha amêndoas **mas/ e/ ou** que seja doce. (subordinadas relativas)
- (31) O Rui comprou um bolo de chocolate que tinha amêndoas ***contudo/*porém/ *todavia** que era amargo.

F A propriedade que permite a articulação de mais do que duas orações não é extensível a *mas*, sendo restrita apenas àquelas conjunções que Quirk *et al.* (1985: 925-926) consideram centrais: *e* e *ou*. Estas conclusões são verificáveis também em português.

- (32) O Rui comprou uma raquete nova **e** encordoou-a na mesma loja **e** ontem treinou com ela **e** gostou do *spin*.
- (33) O Rui comprou uma raquete nova **e** encordoou-a na mesma loja **e** ontem treinou com ela **mas** não gostou do *spin*.

- (34) *O Rui foi jogar o torneio a Ovar, **mas** perdeu na primeira ronda, **mas** não tinha treinado durante a semana.
- (35) O Rui treina todos os dias, **ou** treina a parte técnica de manhã, **ou** treina a parte física de tarde, **ou** treina três vezes por semana, duas vezes ao dia.

Por outro lado, embora esta propriedade de iteratividade não caracterize outros itens conectivos que não conjunções, é possível verificá-la em algumas outras instâncias:

- (36) O Rui jogou mal, **porque** não tem treinado, **porque** tem uma lesão na coxa.
- (37) O Rui deitou-se tarde e levantou-se cedo, **portanto/logo** dormiu pouco, **portanto/logo** deve estar cansado e lento, **portanto/logo** não ganhará facilmente o torneio.

Em suma, as seis propriedades elencadas por Quirk *et al.* (1985) caracterizam as conjunções inglesas *and*, *or* e *but* e as correspondentes *e*, *ou* e *mas* portuguesas, visto que o comportamento sintático que aquelas evidenciam de acordo com as propriedades referidas é equivalente ao destas. É de referir que de entre este grupo reduzido a conjunção *mas* não manifesta todas as características referidas. São, assim, de relevar, de entre o conjunto proposto pelos autores, três grandes propriedades que apenas as conjunções possuem e que as distinguem de forma inequívoca de outros itens capazes de estabelecer relações de coordenação:

- posição fixa no início do termo coordenado;
- capacidade para estabelecer conexões entre orações subordinadas;
- incapacidade de serem articuladas por outras conjunções.

2.2.2. Matos (2003)

Fundamentando-se em Quirk *et al.* (1985), Matos (2003 p. 558) define as conjunções como palavras que estabelecem a coordenação, sendo “*morfologicamente*

não flexionáveis” e “*que veiculam prototipicamente valores de adição, alternância ou contraste entre os termos coordenados*”, tendo, portanto, a função de “*explicitar o nexo entre os termos coordenados*”. A autora propõe uma distinção entre conjunção e complementador, tipicamente *que, se* e outros conectores que ocupam C em CP, uma vez que estes ocorrem nas estruturas que evidenciam relações de subordinação e podem co-ocorrer com aquelas, pois não concorrem para a mesma posição sintáctica. Refere também que se registam diferenças assinaláveis entre conjunções e conectores, constituindo, assim, aquelas uma subclasse específica destes. Assim, os conectores “*distinguem-se formalmente das conjunções e dos complementadores pelo facto de poderem co-ocorrer com eles*” (*idem*: 559). A autora elenca as propriedades formais das conjunções, que lhe permite considerar, a existência exclusiva das conjunções, *e, nem, ou, e mas*. Esta proposta viabiliza a distinção entre esta classe e outros itens – conectores de base adverbial – que, embora partilhem algumas destas características, evidenciam comportamentos diferentes. Assim, as conjunções:

- (i) ocupam a posição inicial do membro coordenado;
- (ii) não podem deslocar-se no interior de membro coordenado;
- (iii) não podem concorrer para uma mesma posição estrutural – a de núcleo da estrutura coordenada;
- (iv) coordenam constituintes frásicos e não frásicos;
- (v) podem co-ocorrer com complementadores quando coordenam as frases subordinadas por eles iniciadas.

Estas propriedades são genericamente coincidentes com a proposta de Quirk *et al.* (1985) revista em 2.2.1. e algumas, conforme vimos a propósito destes autores, não são exclusivas da Conjunção.

Para Matos (2003) *nem* é também uma conjunção coordenativa, embora deva ser antecedido por um item coordenado negativo, como comprovam os exemplos:

- (38) a. O João **não** vai ao cinema **nem** fica em casa.
 b. * O João vai ao cinema **nem** fica em casa.
- (39) a. Ele **não** conhece o João **nem** a Maria.
 b. * Ele conhece o João *nem* a Maria.

Porém, se forem consideradas duas características distintivas das conjunções – capacidade de coordenar frases subordinadas, (40), e impossibilidade de co-ocorrer com outra conjunção, (41), (42) e (43),:

- (40) O Rui não quer que viajes para Paris **nem** que vás a Roma.
- (41) Tenho imensos cartões de desconto, porém quando quero pagar não os tenho comigo **e nem** me fazem falta.
- (42) O Rui não escreveu os artigos ontem, porque não teve tempo **ou nem** se preocupou com isso.
- (43) A Ana quer viajar até Florença **mas nem** se atreve a comprar bilhetes de avião, pois tem medo de voar.

verifica-se a possibilidade de articular *nem* com complementadores, mas também de se combinar com outras conjunções, o que torna questionável o estatuto de conjunção de *nem*. Por outro lado, o uso da conjunção adversativa *mas* em (42) torna possível a utilização de *nem* sem uma expressão negativa no primeiro termo coordenado. Assim, este item coloca alguns problemas, pois parece evidenciar grande parte das propriedades formais que caracterizam as conjunções, mas o facto de poder co-ocorrer com outra conjunção é um grande óbice a que seja efectivamente considerado uma conjunção. De facto, isto significaria que dois itens categorialmente iguais ocupariam a mesma posição estrutural, o que é inviável. Por outro lado, não deve deixar de ser recordado que *nem* é uma das raras conjunções que sobreviveu do elenco conjuncional latino e ocorre no Português, pelo que o seu estudo levanta questões bastante curiosas, que não são, contudo, o foco do nosso interesse neste trabalho.

Em suma, o tratamento da Conjunção coordenativa em Matos (2003) segue de perto a proposta de Quirk *et al.* (1985) e permite identificar com base em critérios formais, que evidenciam um grau bastante acentuado de rigor, os itens que, enquanto detentores de um conjunto de propriedades, são efectivamente Conjunções. A autora não refere como propriedade da Conjunção a possibilidade de ligar mais do que uma oração, tratada em Quirk *et al.* (1985) como propriedade (f), presumivelmente por não ser aplicável a *mas*, conforme vimos quando abordámos este aspecto.

A consideração deste conjunto de características permite, então, distinguir as Conjunções de um conjunto de itens que podem estabelecer nexos entre os termos coordenados, tradicionalmente integrados no mesmo grupo, e que a autora distingue

como sendo *conectores de coordenação*. Estes são os conectores contrastivos (*porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto*), explicativos (*pois, que, porque, porquanto*) e conclusivos (*logo, pois (posposto), assim, portanto, por conseguinte, por consequência*). Em relação a estes últimos, a autora refere que se distinguem das conjunções, com base na consideração de apenas duas propriedades: possibilidade de não ocuparem a posição inicial do item coordenado e de poderem co-ocorrer com conjunções. Contudo, não apresenta exemplos que validem a mobilidade de *logo* no interior do termo coordenado, embora o faça para todos os outros conectores conclusivos (Cf. Matos 2003: 574), e verifica que este item resiste à combinação com outras conjunções na frase:

(44) ?O João já acabou o trabalho **e, logo**, deve sair connosco esta noite.¹³

Na sequência das suas considerações, a autora propõe que os conectores conclusivos devam ser caracterizados como expressões adverbiais ou preposicionais que funcionam como adjuntos frásicos ou verbais com valor conclusivo, porém a observação das propriedades de *logo* indicia que este item deve ser separado dos restantes conectores conclusivos, pois revela comportamentos diversos. Abordaremos esta questão em detalhe na secção 3.1.1.

2.2.3. Bechara (2009)

Ao apresentar a conjunção, Bechara (2009) considera que é uma das unidades que “*têm por missão reunir orações num mesmo enunciado*” (p. 319), podendo ser coordenadas ou subordinadas. Em relação às primeiras, o autor enuncia: “*reúnem orações que pertencem ao mesmo nível sintático: dizem-se independentes umas das outras e, por isso mesmo, podem aparecer em enunciados separados*” (*idem*), comprovando esta ideia através dos exemplos que a seguir se transcrevem:

(45) Pedro fez concurso para medicina, e Maria se prepara para a mesma profissão.

¹³ Exemplo e juízo de gramaticalidade da autora (Cf. Matos (2003: 573)).

- (46) Pedro fez concurso para medicina.
(47) Maria se prepara para a mesma profissão.

Seguindo uma perspectiva tradicional, assente no critério principal de autonomia, ou independência dos itens que coordena, Bechara (2009) estabelece a correspondência entre conjunção e conector, assumindo ainda que estes conectores coordenativos podem articular” *duas unidades menores que a oração, desde que do mesmo valor funcional dentro do mesmo enunciado*”. (idem p. 319) Esta função não pode ser desempenhada por conjunções subordinadas, uma vez que estas são, no dizer do autor, “*transpositores de um enunciado que passa a uma função de palavra, portanto de nível inferior dentro das camadas de estruturação*” (idem p. 320), sendo, portanto, assumida a existência de itens de valor diferente e com relações de subordinação.

Para além das conjunções, Bechara (2009 p. 322) considera a existência de “*unidades adverbiais que não são conjunções coordenativas*” e que estruturam unidades coordenadas. Esta proposta poderá radicar na gramática de Epiphânio da Silva Dias (1918), que não incluía os conectores conclusivos e explicativos no grupo das conjunções, pois “*marcam relações textuais e não desempenham o papel conector das conjunções coordenativas*”. Para comprovar esta distinção, são indicadas quatro propriedades, algumas delas (i-iii) em concordância com a proposta de Quirk *et al.* (1985):

- i. compatibilidade entre o uso dos advérbios e das conjunções, o que evidencia que estes itens desempenham funções diversas, como em (48) a (50):

- (48) Não foram ao cinema **e, portanto**, não se poderiam encontrar.
(49) Ele **e, portanto**, seu filho são responsáveis pela denúncia.
(50) “Não queremos pensar na morte, **e por isso** nos ocupamos tanto da vida”
(Marquês de Maricá)

Esta “compatibilidade” contraria uma das propriedades formais propostas por Quirk *et al.* que inviabiliza a utilização de duas conjunções para articular a mesma estrutura, o que retira o estatuto de conjunção aos itens apontados por Bechara. Assim, o

e, sendo conjunção, pode reunir as duas orações independentes, “*enquanto* portanto, como advérbio, marca uma relação semântica com o que foi dito”.

- ii. Possibilidade de as conjunções coordenarem orações subordinadas que está vedada a outros itens. Assim, só aquelas “*efetivam a coordenação entre subordinadas equifuncionais, isto é, do mesmo valor (substantiva, adjetiva ou adverbial) e com a mesma função sintática*”, (*idem*, pp 322-323), como em:

(51) Espero que estudes **e** que sejas feliz.

Esta característica foi também já abordada na secção 2.2.1, propriedade (d) proposta por Quirk *et al.* (1985), e, conforme foi visto, funciona como aspecto determinante para a definição da classe da conjunção.

- iii. Posição móvel dentro da oração coordenada que é permitida aos itens adverbiais, mas é restrita às conjunções, como nos exemplos (52) a (54) do autor, que são todos gramaticais para o Português do Brasil:

(52) Eles não chegaram nem **todavia** deram certeza da presença.

(53) Eles não chegaram nem deram, **todavia**, certeza da presença.

(54) Eles não chegaram nem deram certeza da presença, **todavia**.

- iv. As conjunções constituem um bloco unitário de enunciados coordenados por sua vez coordenado a outro anterior, o que não é possível realizar através de advérbios:

(55) Luís é vegetariano, **mas** [não come abóbora nem bebe chá].

(56) Remetemos dois convites ao Paulo, **mas** [ou ele se mudou ou está doente].

Este critério é pouco claro, sobretudo pelo facto de assinalar nos seus exemplos, acima transcritos como (55) e (56), a conjunção *mas* que coordena os termos e que, na nossa opinião, pode ser facilmente comutada por conectores adverbiais, como comprova (57).

(57) Remetemos dois convites ao Paulo, **porém** [ou ele se mudou ou está doente].

A proposta de Bechara (2009) assume assim alguns dos critérios formais de Quirk *et al.* (1985) e permite distinguir conjunções de outros conectores.

2.2.4. Síntese das propriedades da Conjunção

A análise destas propostas de definição leva a concluir que a gramática tradicionalmente se socorre de critérios para a definição da categoria Conjunção que não permitem determinar com rigor os itens que dela fazem parte. Em face disto, a proposta de Quirk *et al.* (1985) é muito útil para que essa determinação possa ser feita, na medida em que elenca um conjunto de propriedades distintivas, que descrevem comportamentos que são verificáveis num conjunto de termos e, coerentemente, não verificáveis num outro conjunto. Parece-nos evidente que os itens que a gramática tradicional integra no grupo das conjunções coordenativas detêm propriedades em comum com a Conjunção, de outro modo não poderiam ocorrer enquanto conectores e desempenhar um papel conectivo. No entanto, manifestam comportamentos que são vedados à conjunção, dos quais é de destacar a mobilidade no interior do segundo termo coordenado. Por outro lado, uma consequência que decorre da consideração dos critérios de caracterização formal das conjunções permite isolar um grupo muito reduzido de itens capazes de corresponder a essa noção, o que cria uma classe de palavras bastante exígua, nomeadamente *e*, *nem*, *mas*, *ou* e – na nossa opinião – *logo*, como veremos na secção 3.1.1. De entre estes critérios, que entendemos deverem ser considerados em conjunto, parecem-nos particularmente relevantes aqueles que apenas as conjunções evidenciam, que são, conforme já referimos em 2.2.1.: a posição fixa no início do termo coordenado – ainda que esta propriedade seja comum a conectores de subordinação; a capacidade para estabelecer conexões entre orações subordinadas; e a incapacidade de serem articuladas por outras conjunções.

Colaço (2005: 44) considera distintivas as propriedades de conectar constituintes independentemente da sua natureza categorial e a impossibilidade de uma conjunção coordenativa co-ocorrer com outro elemento dessa classe, uma vez que permitem

distinguir conectores adverbiais, complementadores e conectores de subordinação adverbial. Contudo, embora Matos (2005) considere que os conectores só podem conectar orações, isso não é comprovado pelos dados, como se vê em:

(58) Todos os cães, **porém/ contudo** nem todos os gatos gostam de ração seca.

(59) A maior parte dos dinossauros era herbívora, **portanto/ por isso** anatomicamente diferente dos predadores carnívoros.

Assim, este não nos parece um critério suficientemente distintivo para identificar conjunções e conectores, embora admitamos que, para a validade das frases (58) e (59), possam concorrer aspectos como questões quantitacionais ou as qualidades predicativas do termo coordenado.

2.3. Subtipos semânticos de coordenação, conjunções e conectores

Embora, conforme tenha sido comprovado, a noção de conjunção (distinta da de conector) não esteja ainda consignada de uma forma consensual, parece certo que as várias gramáticas assentam parte da sua definição na apresentação de um conjunto de subclasses. Estas são identificáveis pelo tipo de nexos semântico que os conectores/conjunções instituem entre os termos que coordenam na unidade superior que criam.

Para Epiphany da Silva Dias (1918: 260), a coordenação existe desde que “*o valor syntactico dos membros, que se coordenam, seja o mesmo.*” Para a estabelecer, o autor considera a existência de três tipos de coordenação sindética, feita por intermédio das conjunções:

- **copulativas** de valor positivo, *e*, cujo valor semântico é variável, uma vez que, dependendo do contexto: pode equivaler a “inclusivamente”; por “*imitação do latim*” (*idem* p. 261) pode formar “*antítese com a primeira*” e equivaler a

“*contudo e todavia*” e pode também exprimir “*uma consequência do que se enuncia na primeira oração*”. A conjunção copulativa de valor negativo é *nem*, que pode surgir “*repetido (nem...nem), ou empregado uma vez só, mas só depois de termos negativos (v.g.: não, nunca, sem)*”.

- **disjuntiva**, *ou*, e algumas expressões que podem marcar a disjunção, como *seja...seja, quer...quer*.
- **adversativa**, *mas*, embora sejam consideradas também conjunções adversativas os itens *porém, ora, senão e pois*, sendo esta utilizada em “*réplicas, se se quer representar, como cousa de estranhar o serem no mesmo tempo verdadeiros os enunciados que se contrapõem*”. (*idem* pp. 266-267)

Este gramático assenta a sua apresentação dos nexos semânticos que a conjunção institui aproximando-a da tradição latina, que, de acordo com Nunes (1930: 352) preservou, na transição para o Português moderno, apenas as conjunções coordenativas latinas *et* (e), *nec* (nem) e *aut* (ou). Nunes aponta também a ideia de que muitos dos itens que compunham o sistema conjuncional latino se perderam ao longo da evolução da língua, sendo esta perda compensada pela utilização de “*outras palavras, principalmente dos advérbios e preposições, e com eles criou novas, umas vezes contentando-se com uma só dessas partículas, como mas, logo, ora, u (arc.), mentre (id), como, ou reunindo duas, cada qual da sua classe, como: per, inde, porende (arc.), porém*” e outras”. (*idem* pp. 353-354)

Cunha e Cintra (1984: 576-577) propõem cinco subtipos de conjunção coordenativa, que são definíveis em função do tipo de relação semântica que estabelecem entre os termos coordenados. Assim, são

- **aditivas** as conjunções *e* e *nem*, na medida em que “servem para ligar simplesmente dois termos ou duas orações de idêntica função” (p: 576);
- **adversativas** as conjunções *mas, porém, todavia, contudo, no entanto, entretanto*, pois além da sua função de ligação entre dois termos ou duas orações, “acrescentam uma ideia de contraste” (p: 576);

- **alternativas** as que “ligam dois termos ou orações de sentido distinto, indicando que, ao cumprir-se um facto, o outro não se cumpre” (*idem*). São estas as conjunções *ou* (repetida ou não) e, quando repetidas, *ora, quer, seja, nem*, etc.
- **conclusivas** as conjunções *logo, pois, portanto, por conseguinte, por isso, assim*, etc., na medida em que “servem para ligar à anterior uma oração que exprime conclusão, consequência” (p: 577)
- **explicativas** aquelas que “ligam duas orações, a segunda das quais justifica a ideia contida na primeira”, (*idem*) sendo estas *que, porque, pois, porquanto*.

A consideração da coordenação explicativa é problemática, uma vez que as conjunções que estes autores apresentam são as mesmas que vão ser apresentadas a propósito da subordinação causal: *porque, pois, porquanto, como (=porque), pois que, já que, uma vez que, visto que, visto como*, etc. (Cf. p. 581).¹⁴ As conjunções conclusivas são definidas através da sua capacidade de estabelecer relações de conclusão e de consequência, aspectos que, conforme veremos, são distintos.

Bechara (2009: 320-321) descreve três subclasses de conjunções, ou conectores coordenativos, considerando o nexos semântico que ajudam a criar. É então considerada a existência das conjunções:

- **aditiva**, que “*apenas indica que as unidades que une (palavras, grupos de palavras e orações) estão marcadas por uma relação de adição*”, ainda que, algumas vezes, “*graças ao significado dos lexemas envolvidos na adição, o grupo das orações permite-nos extrair um conteúdo suplementar de “causa”, “consequência”, “oposição”, etc.*” Apesar destes nexos suplementares, é opinião do autor que “*estes sentidos contextuais, importantes na mensagem global, não interessam nem modificam a relação aditiva das unidades envolvidas*”. As conjunções aditivas são *e* e *nem*.
- **alternativa**, sendo que estas conjunções “*enlaçam as unidades coordenadas matizando-as de um valor alternativo, quer para exprimir a incompatibilidade dos conceitos envolvidos, quer para exprimir a equivalência deles*”. A conjunção alternativa é *ou*, “*sozinha ou duplicada junto de cada unidade*”.

¹⁴ Ver a este respeito Couto Lopes (2004).

- **adversativa**, quando se estabelece uma oposição entre as unidades “enlaçadas”. “Ao contrário das aditivas e alternativas, que podem enlaçar duas ou mais unidades, as adversativas se restringem a duas”. As conjunções são *mas*, *porém* e *senão*.

No entender de Bechara (2009 p. 322), verifica-se que tradicionalmente são incluídas entre as conjunções coordenativas “*certos advérbios, que estabelecem relações interoracionais ou intertextuais*” fruto de “*certa proximidade de equivalência semântica*”. Este grupo de itens integra as tradicionais **explicativas** – *pois, porquanto*, etc. – as **conclusivas** – *pois* (posposto), *logo, portanto, então, assim, por conseguinte*, etc. – e os adversativos – *contudo, entretanto, todavia*.

É de assinalar que, de acordo com os próprios critérios indicados por este gramático, a inclusão de *porém* no grupo das conjunções é questionável, uma vez que este item não estabelece conexões entre frases subordinadas (61), é móvel (63), e pode combinar-se com outras conjunções, (65):

- (60) Espero que estudes, **mas** que te divirtas.
- (61) *Espero que estudes, **porém** que te divirtas.
- (62) O Rui passou o dia na praia, **mas** apanhou pouco sol.
- (63) O Rui passou o dia na praia, apanhou, **porém**, pouco sol.
- (64) *Estive duas horas na FNAC e, **mas**, não comprei nada.
- (65) Estive duas horas na FNAC, e, **porém**, não comprei nada.

A proposta de Bechara (2009) contempla os nexos coordenativos tradicionais, embora este gramático se proponha distinguir a Conjunção de advérbios conectivos.

Matos (2003) propõe a existência de nexos semânticos fixados entre termos coordenados por intermédio quer de conjunções quer de outros conectores coordenativos. É, assim, assumida a possibilidade de existência de estruturas coordenadas por intermédio de outros operadores coordenativos que não as conjunções.

De acordo com esta autora, as conjunções são exclusivas da coordenação, sendo palavras morfologicamente invariáveis que veiculam os valores semânticos de adição, alternância ou contraste, formando três subclasses principais: *as conjunções copulativas ou aditivas, disjuntivas ou alternativas e adversativas ou contrajuntivas*.

Porém, não existem apenas estes três subtipos de coordenação, na medida em que os outros conectores – *contrastivos*, *explicativos* e *conclusivos* – permitem a criação de outros nexos coordenativos. Esta bipartição de operadores de coordenação radica no pressuposto de existência das propriedades formais próprias, elencadas em 2.2.2., que caracterizam de forma particular a classe da conjunção e que dela excluem, definitivamente, os conectores, (Matos 2003: 569):

Assim, são conjunções

- **copulativas** ou **aditivas** as que têm “como valor básico a adição” (p: 566), sendo estas as conjunções simples *e* e a negativa *nem*, bem como as correlativas copulativas *não só...mas também*, *não só...como*, *tanto...como*;
- **disjuntivas** ou **alternativas** as que “propõem uma escolha entre os termos coordenados.” A conjunção de coordenação disjuntiva é *ou*, sendo as disjuntivas correlativas *ou...ou*, *nem...nem*, *ora...ora*, *quer...quer*.
- **adversativas** ou **contrajuntivas** aquelas que “exprimem prototipicamente um contraste entre os membros coordenados”. Estas são principalmente *mas* e “em menor número de contextos do que outras línguas românicas” *senão*. (*idem*)

A autora considera a existência de outros nexos coordenativos associados a conectores de coordenação:

- **contrastivos**, “cujo valor fundamental é o de marcar um contraste entre dois constituintes”, sendo estes *porém*, *todavia*, *contudo*, *entretanto*, *no entanto* (p: 569);
- **explicativos**, que são os que “explicitam uma relação de efeito-causa entre dois elementos de natureza oracional, sendo a função de causa atribuída à oração encabeçada pelo conector”. Estes são *pois*, *que*, *porque*, *porquanto*;
- **conclusivos**, todos aqueles que “explicitam uma relação causa-efeito entre dois termos, sendo atribuído ao constituinte afectado pelo conector o valor de efeito ou consequência da situação reportada pelo outro termo.” São conclusivos os conectores *logo*, *pois* (posposto), *assim*, *portanto*, *por isso*, *por conseguinte*, *por consequência*.

Ao considerarmos a proposta de subtipos de coordenação de Matos (2003) rapidamente detectamos uma certa indefinição nos conectores explicativos e conclusivos, na medida em que a proposta radica nas noções de causa e efeito, ou efeito e causa. Assim, de acordo com a perspectiva da autora, as frases coordenadas explicativas apresentam entre os seus termos uma relação efeito-causa, o que indicia uma ordenação assimétrica em que o primeiro termo é o efeito e o segundo a causa directa desse efeito.

Dadas as propriedades dos conectores explicativos, estes devem ser, no entender desta autora (p: 573), “*caracterizados como complementadores, que introduzem frases subordinadas causais finitas*”, o que é corroborado pelo facto de “*estes conectores serem incompatíveis com complementadores que encabecem as frases finitas que eles introduzem, uma vez que ambos concorrem para a mesma posição sintáctica*”.

Embora esta conclusão nos pareça bastante válida, o *Dicionário Terminológico* integra as frases explicativas no grupo da coordenação definindo-as como aquela “*em que se apresenta uma justificação ou explicação para que se torne legítimo o acto de fala expresso pela frase ou oração com que se combina*”, apresentando como exemplo:

(66) O João está com medo, **que** estou a vê-lo tremer. (*sic DT*)

A questão é simplificada com base num critério semântico, pois o segundo termo coordenado não apresenta a causa da eventualidade reportada no primeiro, mas sim a razão da conclusão apresentada de forma assertiva. Contudo, se utilizarmos outro conector explicativo, *porque*, por exemplo, verificamos rapidamente que o termo em que ocorre pode ser movido, o que viola o CEC, desrespeita o Princípio C e comprova uma propriedade vedada quer a conjunções quer a conectores coordenativos:

(67) **Porque** o estou a ver tremer, o João está com medo.

Estas questões são problemáticas e fora do âmbito deste estudo, contudo parecem ir ao encontro da proposta de Matos (2003) acerca da consideração dos conectores explicativos.

Em relação às frases conclusivas, a proposta desta autora assenta em princípios de causa-efeito, sendo a eventualidade reportada no segundo termo coordenado

concebida como efeito da causa referenciada no primeiro. Isso é visível em instâncias como:

- (68) No Inverno há menos insectos, **logo/ portanto/ por isso** as andorinhas emigram em busca de alimento.

Nesta frase, a escassez de insectos surge reportada como causa directa da eventualidade apresentada no segundo termo coordenado. Contudo, esta caracterização é, no nosso entender, manifestamente insuficiente, na medida em que deixaria sem classificação todas as frases cujas eventualidades não apresentam essa relação de causa directa, como, por exemplo:

- (69) A Ana comprou um maço de tabaco, **portanto** fuma.

Neste exemplo a eventualidade *comprar um maço de tabaco* não é a causa da eventualidade *fumar*, pelo que não se regista uma relação de causa-efeito, mas sim uma inferência lógica que o falante realiza com base na análise de dados e na consideração de premissas – explícita *comprar um maço de tabaco* e implícita, fundamentada na observação de regularidades, *quem compra maços de tabaco fuma*.

Entendemos, portanto, que a caracterização das frases conclusivas deve passar pela consideração de subtipos de nexos lógicos, que englobem, por um lado, a causa real e a relação de causalidade entre eventualidades do mundo real, e, por outro, a causa epistémica, ou seja, a relação lógica entre proposições, aspectos que levaremos em consideração na descrição destas estruturas.

Após a consideração das propriedades dos conectores conclusivos e do facto de nenhum deles – nas propostas de Matos (2003) e de Bechara (2009) – ser considerado uma conjunção coordenativa, pode levantar-se a questão do estatuto coordenado deste tipo de estrutura complexa. Tentaremos responder a esta questão em 3.3.

A figura que se segue apresenta, de forma esquemática, as propostas de classificação tipológica, de acordo com subtipos semânticos das conjunções e conectores coordenativos dos autores que considerámos.

	Aditiva/ Copulativa	Adversativa/ Contrajuntiva	Alternativa / Disjuntiva	Conclusiva	Explicativa	Contrastiva
C&C (1984)	<i>e</i> <i>nem</i>	<i>mas</i> <i>porém</i> <i>todavia</i> <i>contudo</i> <i>no entanto</i> <i>entretanto</i>	<i>ou</i>	<i>logo,</i> <i>pois (posposto</i> <i>ao verbo),</i> <i>portanto,</i> <i>por</i> <i>consequinte</i> <i>por isso,</i> <i>assim</i>	<i>que,</i> <i>porque,</i> <i>pois,</i> <i>porquanto</i>	
Matos (2003)	<i>e</i> <i>nem</i>	<i>mas</i> <i>senão</i>	<i>ou</i>	<i>logo,</i> <i>pois</i> <i>(posposto),</i> <i>assim,</i> <i>portanto,</i> <i>por isso,</i> <i>por</i> <i>consequinte,</i> <i>por</i> <i>consequência</i>	<i>pois,</i> <i>que</i> <i>porque</i> <i>porquanto</i>	<i>porém,</i> <i>todavia</i> <i>contudo,</i> <i>entretanto</i> <i>no entanto</i>
Bechara (2009)	<i>e</i> <i>nem</i>	<i>mas,</i> <i>porém,</i> <i>contudo,</i> <i>todavia,</i> <i>entretanto,</i> <i>senão</i>	<i>ou</i>	<i>logo,</i> <i>pois</i> <i>(posposto)</i> <i>portanto,</i> <i>então,</i> <i>assim,</i> <i>por</i> <i>consequinte,</i> <i>...</i>	<i>pois (no</i> <i>início da</i> <i>oração),</i> <i>que</i> <i>(porque),</i> <i>porque,</i> <i>porquanto</i> <i>.</i>	

Figura 7 – Conjunções e conectores coordenativos de acordo com três gramáticas luso-brasileiras

Propositadamente, esta figura agrupa, sem distinguir, conjunções e conectores, embora, como foi visto, Matos (2003) e Bechara (2009) estabeleçam diferenças entre estas duas categorias. Sem que haja uma total coincidência entre as duas propostas, os critérios observados ao longo deste texto e sugeridos por Quirk *et al.* (1984) apontam para uma classificação consensual dos itens *e*, *nem*, *mas*, *ou*, como conjunções.

Por seu turno, o *Dicionário Terminológico* propõe subclasses de conjunção em função dos “*tipos de estrutura coordenada que introduzem*”, assumindo a existência tradicional das conjunções coordenativas copulativas, disjuntivas, conclusivas, adversativas e explicativas. Os exemplos que oferece para cada um destes subtipos são, respectivamente, *e, ou, logo, mas* e *pois* (DT B.3.2.). Para além da conjunção, o DT (B.3.1.) propõe a existência de *advérbios conectivos*, ou seja, advérbios “cuja junção é o estabelecimento de nexos entre frases ou constituintes da frase”, que podem ser de consequência, de contraste ou de ordenação, entre outros, e não são afectados pela negação frásica nem por estruturas interrogativas. Dada a função conectiva que se pode aproximar da da conjunção que estes advérbios assumem, o DT propõe a distinção entre estas duas classes, assente num critério de posicionamento sintáctico, na medida em que podem ocorrer, “*por exemplo, entre sujeito e predicado*”. Assim, o DT assume, por exemplo, *mas* como conjunção, e *porém* e *contudo* como advérbios conectivos.

Em face disto, é nossa intenção verificar as propriedades dos conectores conclusivos para determinar se entre eles existe ou não um item conjuncional, ou se todos são efectivamente conectores de base adverbial, como assumem Matos (2003) e Bechara (2009). É o que faremos no capítulo seguinte.

Capítulo 3

3. As frases conclusivas

A conclusão é, em termos muito simples, a proposição final que se atinge após a consideração de premissas ou argumentos. Uma abordagem dos conectores conclusivos exige que seja realizada uma reflexão sumária não só sobre a noção de conclusão mas também sobre algumas das questões lógicas e discursivas que justificam a utilização destes itens.

Assim, a Lógica entende que a expressão da conclusão se apoia num conjunto de proposições, que se instituem como argumentos de suporte para a apoiar ou justificar. Assumindo a conclusão (1)

- (1) A excelência obtém-se pela repetição.

podemos considerar como proposições que a suportam (2) e (3):

- (2) A repetição aperfeiçoa a técnica.
- (3) Uma técnica perfeita conduz à excelência.

Este conjunto de premissas fundamenta a proposição (1), que decorre como sua conclusão lógica. A ligação entre argumentos e conclusão pode ser marcada discursivamente, (5), ou através de indicadores de conclusão (4):

- (4) A repetição aperfeiçoa a técnica e a técnica perfeita conduz à excelência, **logo/ por isso/ por conseguinte/ portanto** a excelência obtém-se pela repetição.

Frequentemente, a relação argumentos/conclusão é explicitamente assinalada no discurso como em:

- (5) Dado que todos os alunos revelaram pouca preocupação em relação às suas aprendizagens, **podemos concluir/ daqui se conclui/ a conclusão que se pode tirar é** que os seus maus resultados se devem a pouco estudo.

Deste modo, a expressão da conclusão pode ser linguisticamente assinalada através da utilização de itens conectivos que ligam os argumentos a considerar e que evidenciam o nexó lógico conclusivo que decorre da sua consideração. Deve ainda ser considerado que um enunciador pode modalizar o seu enunciado, de forma a veicular a sua maior ou menor certeza, o que conduz a estruturas de frases compostas, cujo conector é, adverbial ou de base oracional (7):

- (6) Dado que todos os alunos revelaram pouca preocupação em relação às suas aprendizagens, **seguramente/ certamente/ possivelmente/ provavelmente** os seus maus resultados devem-se a pouco estudo.
- (7) Dado que todos os alunos revelaram pouca preocupação em relação às suas aprendizagens, **é possível que/ é provável** os seus maus resultados se devam a pouco estudo.

Por outro lado, deve ainda notar-se que não é infrequente estabelecer-se, do ponto de vista discursivo, alguma confusão entre aquilo que pode ser entendido como uma conclusão e aquilo que podemos perceber como uma consequência. A este propósito, considere-se a frase:

- (8) As aves não têm dentes, **logo/portanto** não podem mastigar os alimentos.

A conclusão que a segunda oração apresenta deriva de um raciocínio inferencial que o locutor faz, assente numa premissa elidida, mas presente na mente do enunciador:

- (9) Os alimentos mastigam-se com os dentes.

A existência desta premissa prévia é que permite elaborar um raciocínio relacional conducente à conclusão final, numa lógica quase silogística. É, em suma, o conhecimento do mundo que favorece a elaboração de uma conclusão. Porém, o facto

de as aves não poderem mastigar os alimentos é uma consequência do facto de não possuírem dentes e esta ideia pode ser parafraseada por:

- (10) As aves não têm dentes, **por isso/ por causa disso/ consequentemente** não podem mastigar os alimentos.

A relação subjacente às asserções em (10) é, então, de causa-consequência, podendo ser genericamente descrita como “o antecedente X causa o resultado Y”. Esta ambiguidade entre nexos lógicos multiplica-se no discurso e nem sempre é claro até que ponto os conectores conclusivos efectivamente traduzem, de forma inequívoca, a relação lógica de conclusão ou se estabelecem a conexão entre uma causa e um efeito. Lopes *et aliae* (2001: 208), citando Sweetser (1991), tentam apresentar uma distinção entre domínio do conteúdo, *i.e.*, aquele que envolve a representação de eventualidades do mundo, e domínio epistémico, ou seja, aquele que envolve o conjunto de conhecimentos e crenças dos falantes, para proceder à diferenciação entre relações de causa-efeito e de conclusão. As construções envolvendo relações de causa-consequência estarão ligadas ao mundo real, evidenciando um carácter factual. Por seu turno, as construções conclusivas não excluem este tipo de relação lógica (causa-efeito), mas esta processar-se-á ao nível do domínio epistémico, ou seja, “*o conector assinala que a proposição que introduz é a conclusão (ou consequência lógica) de uma inferência dedutiva legitimada pela articulação de uma premissa implícita com a premissa expressa*” (*idem* p:209). A relação causal que se estabelece entre as premissas p e q numa relação de conclusão não tem necessariamente uma correlação no plano dos estados de coisas, até porque neste caso o nexo temporal é irrelevante, o que não acontece com estruturas que traduzem causa-consequência. Esta distinção é pertinente, uma vez que nem sempre é fácil apurar o nexo entre as asserções e estabelecer assim, de forma clara, a relação que o conector introduz.

- (11) As aves insectívoras migram, **porque** no Inverno os alimentos são escassos.
- (12) No Inverno os alimentos são escassos, **portanto/logo** as aves insectívoras migram.

Em (11) o conector *porque* introduz a causa dos comportamentos migratórios de um determinado tipo de aves: a escassez de alimentos, num esquema “*y ocorre por causa de X*”. Por seu turno, na frase (12) assume-se a escassez de alimentos durante o Inverno como factor que origina a migração das aves. A lógica atinente a esta instância é “*X causa Y*”. Por outro lado, é o nosso conhecimento do mundo que permite estabelecer uma correlação entre a escassez de alimentos e a migração das aves insectívoras em busca de territórios onde exista alimentação disponível, pelo que a proposição introduzida pelo conector pode surgir como a conclusão lógica da premissa que a antecede.

Estas considerações levam à necessidade de distinguir coordenação conclusiva e de subordinação causal, uma vez a relação de causa-consequência pode surgir expressa através de qualquer uma delas.

Assim, recorrendo a critérios de natureza sintáctica e semântica, regista-se uma ordenação fixa das proposições para cada uma das estruturas, conclusiva ou causal, que segue a seguinte proposta:

- a) Coordenação conclusiva: *X por isso Y*.
- b) Subordinação causal: *Y porque X* ou *porque X então Y*.

Verifica-se então que Y, em ambas as sequências, a) e b), é o estado de coisas resultante e X a causa desse estado de coisas.

Conforme vimos em 1.1.2, as orações coordenadas não podem ser colocadas em início de estrutura, o que não se aplica às subordinadas adverbiais, como atestam os exemplos (13) e (14):

- (13) **Porque** no Inverno os alimentos são escassos, as aves insectívoras migram.
- (14) ***Portanto/logo** as aves insectívoras migram, no Inverno os alimentos são escassos.

Assim, apesar de se registarem proximidades semânticas entre as eventualidades reportadas em estruturas de coordenação conclusiva e de subordinação causal, na medida em que as primeiras podem reportar relações de causa-consequência, uma

observação rápida dos comportamentos sintácticos destas estruturas leva a concluir que se registam diferenças acentuadas entre elas.

Do ponto de vista da coordenação, conforme foi visto na secção anterior (2.3), os conectores que as várias gramáticas consideram como capazes de assinalar a conclusão são *logo*, *portanto*, *pois* (posposto), *por conseguinte*, *por isso*, *por conseguinte*, *por consequência* e, mais recentemente, começa a considerar-se *então* como um item que evidencia o nexos conclusivo. No entanto, a questão do seu estatuto sintáctico continua a colocar-se.

São portanto objectivos da secção que se segue:

- a) verificar o estatuto conjuncional/conectivo dos itens conclusivos;
- b) verificar o estatuto coordenativo das frases conclusivas;
- c) propor uma estrutura sintáctica para as frases conclusivas, em particular para aquelas que são iniciadas pelos itens *logo*, *portanto*, *por isso*, *assim*, *por conseguinte* e pela locução *se...então*.

3.1. Os conectores conclusivos

Pretendemos desenvolver, nas páginas que se seguem, uma descrição de cada um dos conectores conclusivos referenciados pelas diversas gramáticas. Tentaremos verificar, através da consulta de *corpora*, a sua utilização no Português Europeu contemporâneo, os nexos semânticos que são capazes de instituir, o seu percurso diacrónico e as suas propriedades sintácticas, no sentido de apurar o seu estágio de gramaticalização enquanto conjunção coordenativa.

3.1.1. Logo

O item *logo* é tratado em múltiplas gramáticas (Cf. Cunha e Cintra 1985) como uma conjunção coordenativa conclusiva, sendo definido através da sua funcionalidade inter-oracional, na medida em que é utilizado para ligar uma oração a outra que exprime conclusão, podendo ser substituído em múltiplos contextos por *portanto*.

(15) O Rui é um indivíduo perigoso, **logo/ portanto** não te aproximes dele.

(16) A Ana tem sempre notas excelentes, **logo/ portanto** é estudiosa.

Assim, do ponto de vista da estruturação do discurso argumentativo, *logo* funciona como um operador que actua numa construção de implicação lógica: “*p logo q*”, na qual *q* funciona como a proposição que é justificada por *p*.

Este operador de coordenação tem a sua origem no advérbio latino *locus*. Considerando que o sistema conjuncional latino transpôs para o Português apenas as conjunções *e*, *ou* e *nem*, a existência na língua portuguesa de outros itens capazes de estabelecer conexões coordenativas torna-se explicável, em parte, pelo processo de **gramaticalização**, através do qual, *grosso modo*, um item lexical passa a assumir funções gramaticais, ou um item gramatical desenvolve novas funções gramaticais. Este processo é translinguístico e pode envolver qualquer tipo de função gramatical. Meillet (1912), que primeiro apresentou o termo *gramaticalização*, definiu-o como “*a atribuição de um carácter gramatical a uma palavra anteriormente autónoma*” (citado em Rocha 2006), que passa a servir para organizar o discurso do indivíduo e não necessariamente para construir sentido(s) isoladamente. Este autor considera a existência de três grupos de palavras – as essenciais, as acessórias e as gramaticais – e propõe a ideia de transição gradual entre eles. Assim, a passagem de um lexema essencial para um com carácter exclusivamente gramatical é apresentada como um *continuum* unidireccional, ou seja, uma transição gradual de sentido único: lexical>gramatical. Deste modo, as palavras gramaticais surgem como o produto de um processo que tem a sua origem nas essenciais. Um exemplo que corrobora a proposta de Meillet (1912) é a conjunção coordenativa adversativa *mas*¹⁵, que tem a sua origem na forma latina *magis*, que também evoluiu para o advérbio português *mais*.

A gramaticalização, noção que radica numa perspectiva funcionalista, instituiu-se como uma área de pesquisa autónoma e, actualmente muitos autores assumem que se regista uma motivação de índole pragmática/discursiva para a mutação de itens lexicais, uma vez que a mudança de classe ocorre a partir de reformulações linguísticas operadas pelos falantes em função dos seus objectivos comunicativos, que, com a repetição, se fixam e se tornam regulares.

¹⁵ Em Latim a conjunção que significa *mas* é *sed*.

Será, assim, presumivelmente o fenómeno da gramaticalização que explica a passagem do advérbio latino *locum* para o conector português *logo*.

Longhi-Thomazi (2006) reconstrói o percurso histórico-evolutivo de *logo*, partindo de fontes históricas do Português e fundamentando-se em critérios semântico-funcionais. Este item tem a sua origem latina em *locus*, sendo utilizado com valor espacial (lugar, local) e com valor temporal (época, ocasião).

- (17) Locus iste a Deo factus est. (*Este é o lugar feito por Deus.*)
- (18) Ad id locorum (*Até esta época*); Ad locum (*de repente*)
- (19) Sec nunc non erat his locus (*Não era ainda o momento oportuno para estas coisas (Horácio)*)

Ao longo do seu processo evolutivo, Longhi-Thomazi (2006: 67) reconhece-lhe “um afunilamento nas possibilidades semânticas”, uma vez que “nas ocorrências relativas ao século XIII” foi possível verificar “a coexistência de apenas dois usos de *logo*: o substantivo *logo* e o advérbio *logo*, itens que sinalizavam, respectivamente sucessão espacial e sucessão temporal”, como a autora demonstra nos exemplos¹⁶ (20) e (21):

- (20) “Mandamos que quando ouuyre morte Del Rey, todos guarde senhorio e os dereytos del rey aaquel que reynar en **seu logo** (...)” *Foro Real de Afonso X (...àquele que reinar em seu lugar)*
- (21) E Galvam filhou **logo** o escudo e depois deitou-o ao colo. *A Demanda do Santo Graal (E Galvam tomou imediatamente o escudo...)*

A utilização de *logo* com a função de conector aparece, segundo Longhi-Thomazi (2006: 68) no século XVII, sendo (22) um exemplo desse uso:

- (22) Para hum homem se ver a si mesmo, são necessárias três cousas: olhos, espelho & luz. Se tem espelho & he cego, não se póde ver por falta de olhos: se tem espelho & olhos, & é de noyte; não se póde ver por falta de luz. **Logo**, há mister luz, há mister espelho, & há mister olhos.

VIEIRA, Padre António, *Sermão da Sexagésima*

¹⁶ Exemplos da autora.

Em (22) *logo* funciona como elemento que cria um nexo lógico conclusivo, em que o segmento discursivo que introduz funciona como conclusão em relação ao anterior. Assim, preenchidas as condições A e B a conclusão é C. (Se A e B *logo* C). Esta instância permite comprovar a transição do valor lexical de tempo e lugar do item, que se registava na época medieval e que ocorria enquanto herança dos valores semânticos associados à forma latina. Começa, então, a verificar-se no século XVII a possibilidade de *logo* ocorrer com um valor conectivo introdutor de um nexo conclusivo que é também verificável no Português Europeu contemporâneo.

Embora não seja objectivo deste trabalho desenvolver uma análise aprofundada do processo de gramaticalização das conjunções, a pesquisa sumária que foi possível realizar no *Corpus Informatizado do Português Medieval*, (CIMP) disponibilizado online em <http://cipm.fcsh.unl.pt/>, permitiu identificar a utilização de *logo* em situações de ambiguidade semântica, que, a nosso ver, marcam estádios de transição de advérbio para item conectivo conclusivo. No *Livro da Ensinança de Bem Cavalgar Toda Sela*, (LEBCTS) do século XV, encontrámos os seguintes registos paradigmáticos dessa mutação:

- (23) E porem em cavalgar, e assy em todallas outras cousas que fazer quisermos, se receo nos embargar de as bem fazer, trabalhemonos que as aprendamos. E sse as soubermos, averemos de nos em ello boa presunçom, e **logo** todo ou a mayor parte do receo sera fora. (LEBCTS in CIMP)
- (*E porém em cavalgar, e assim em todas as outras coisas que fazer quisermos, se o receio nos embargar de as fazer bem, trabalhemo-nos para que as aprendamos. E se as soubermos, haveremos de nós nelas boa presunção, e logo todo ou a maior parte de receio será fora.*)

Em (23) o valor semântico de *logo* é ambíguo, na medida em que pode efectivamente manter o seu valor adverbial e ser interpretado como *imediatamente*, ou assumir-se como criador de um nexo conclusivo, tendo o sentido de *portanto*. No fragmento seguinte, extraído da mesma obra, o item tem uma função exclusivamente conectiva, introduzindo um nexo conclusivo:

- (24) Por que assy como algũũ, trigandosse por seer de naçom trigoso, lhe contam que o faz sem boa segurança, se he tal cousa que possa aver receo, vergonça ou empacho, posto que o elle faça por sua condiçom natural – assy quando vêẽ que tarde e pryguyçosamente acude ao que compre em as obras que faz, se taaes som – **logo** he culpado que o nom faz seguramente, posto que el por seer de naçom prigiçoso ou vagaroso o faça. (LEBCTS in CIMP)

*(Porque assim como algum, apressando-se por ser de natureza apressado, lhe contam que o faz sem boa segurança, se é tal coisa que possa haver receio, vergonha ou empacho, posto que o ele faça por sua condição natural, - assim quando vêem que tarde e preguiçosamente acode ao que cumpre nas obras que faz, se tais são – **logo** é culpado que o não faz seguramente, posto que ele por ser de natureza preguiçoso ou vagaroso o faça.)*

É, contudo, de assinalar que, embora não tenha permanecido no Português moderno a expressão de lugar associada a *logo*, se mantém o valor original de expressão de tempo, em frases como (25), (26) e (27):

- (25) Comprei **logo** o carro, mal recebi a herança.
(26) **Logo** à noite, telefonei à Luísa e vamos ao cinema.
(27) Traz o teu computador e **logo** verei o que posso fazer.

Assim, a coexistência no Português Contemporâneo destes dois itens cuja origem remonta ao mesmo étimo permite inferir a existência de um caso de polissemia entre a expressão adverbial e o conector conclusivo, conforme refere Pezatti (2001). A autora assume ainda que o processo de gramaticalização da conjunção *logo* está concluído e que este item evidencia as principais propriedades das conjunções que analisámos na secção 2.2. Também Couto Lopes (2004: 68) estabelece alguns comportamentos contrastantes entre *logo* e os outros conectores conclusivos, assumindo-o como uma verdadeira Conjunção, que “*não tem mobilidade na oração nem pode ser antecedido por uma conjunção coordenativa*” (p. 68). Esta visão é também a do *Dicionário Terminológico*, que oferece como exemplo de conjunção coordenativa conclusiva a contida na frase (28).

(28) Penso, **logo** existo.

Para corroborar estas opiniões, podemos verificar que *logo* exhibe as principais propriedades da conjunção, nomeadamente:

(i) ocupa a posição inicial do membro coordenado:

(29) a. O Rui roubou o diamante, **logo** é um ladrão.

b. ***Logo** é um ladrão, o Rui roubou o diamante.

(ii) não pode deslocar-se no interior de membro coordenado;

(30) a. O narciso é uma flor, **logo** pertence ao reino vegetal.

b. *O narciso é uma flor, pertence, **logo**, ao reino vegetal.

(iii) não pode co-ocorrer com outra conjunção:

(31) *O narciso é uma flor **e logo** pertence ao reino vegetal.

(iv) coordena constituintes frásicos e não frásicos:

(32) O bebé é mais espontâneo, mais inocente, **logo** mais verdadeiro.

(v) pode co-ocorrer com complementadores quando coordena as frases subordinadas por eles iniciadas.

(33) O detective concluiu que tanto o Rui quanto a Maria tinham assaltado o museu, **logo**, que ambos eram os criminosos.

Assim, em síntese *logo* exhibe as propriedades de conjunção elencadas na secção 2.2. e representadas na Figura que se segue:

Propriedades da Conjunção	logo
impossibilidade de movimento da oração que introduzem para o início da estrutura	+
não se pode deslocar no interior do membro articulado	+
não pode co-ocorrer com outra conjunção	+
liga constituintes frásicos e não frásicos	+
pode co-ocorrer com complementadores quando coordena as frases subordinadas por eles iniciadas	+

Figura 8 – Propriedade de Conjunção de *logo*

Uma vez que o item *logo* apresenta as propriedades acima elencadas, que são, conforme foi visto, os aspectos que parecem contribuir para o estabelecimento formal da classe das conjunções, pode concluir-se que o seu processo de gramaticalização está efectivamente concluído e que ele é, portanto, uma verdadeira conjunção.

3.1.2. Portanto

Do ponto de vista semântico o item *portanto* funciona discursivamente como um operador conclusivo que assinala que a proposição que introduz deve ser lida como conclusão e, nesta medida, este conector funciona como *logo*, numa estrutura lógica *p portanto q*, em que a(s) premissa(s) antecede(m) a conclusão.

- (34) Porque os escritores muito, muito bons trabalham sempre no limite das suas capacidades. Ou seja, em vez de fazerem coisas fáceis vão tentar chegar mais longe. **Portanto**, derrapam, no limite da sua capacidade. Os livros geniais são os únicos que valem a pena e até esses têm defeitos.

<http://sapoblogs.do.sapo.pt/ler/entrevistaMEC.pdf>

(LER, Novembro de 2008, entrevista a MEC)

Regista-se, porém, a possibilidade de, pragmaticamente, a proposição introduzida pelo item *portanto* ser discursivamente percebida como uma consequência das ideias introduzidas pela(s) proposição(ões) anterior(es). Esta leitura é viável a propósito de, por exemplo, (34). Quando o enunciador aponta a proposição “*Portanto, derrapam, no limite da sua capacidade*”, é favorecida uma leitura assente num nexo causa-consequência, sendo a causa a proposição precedente, i.e., na ideia de que os escritores muito bons tentam superar o fácil. É esta superação que os leva, conseqüentemente, a derrapar metaforicamente. Esta possibilidade assume alguma complexidade, radicada, entre outros factores, na própria definição de causalidade e pode ser parcialmente explicada através da análise do percurso evolutivo de *portanto*, e do seu carácter anafórico e relacional, o que dá azo a que nem sempre seja fácil determinar com exactidão o tipo de nexo lógico que ajuda a instituir.

Nunes (1930: 354) dá conta da criação de novas conjunções a partir de advérbios e preposições, no sentido de compensar a perda da vasta maioria das conjunções latinas durante o processo evolutivo da língua portuguesa, “*umas vezes contentando-se com uma só destas partículas (...) ou reunindo duas, cada qual da sua classe*”. Assim, do ponto de vista histórico, o item *portanto* tem a sua origem na gramaticalização da lexia “*per tanto/ por tanto*”. Em termos muito simples, o conceito de lexia¹⁷ assenta no princípio que a associação de palavras é uma característica do discurso, uma vez que a linguagem humana apresenta tendencialmente os lexemas organizados em grupos. Nesta medida, há determinadas expressões, compostas por quantidades variáveis de itens lexicais, que passam a funcionar como uma unidade lexical complexa que não é construída no momento de enunciação, mas que é seleccionada directamente do léxico do falante, tal como se de uma unidade simples se tratasse. No caso particular de *portanto*, a lexia consistiu na cristalização da expressão *per tanto*, que associa à preposição *per* o advérbio de quantidade *tanto*.

As ocorrências originais de *per tanto/por tanto* a que tivemos acesso, a partir da consulta do *Corpus Informatizado do Português Medieval*, (CIMP), apresentam esta unidade ainda sob a forma de expressão composta e com uma função discursiva relacional. Assim, esta lexia introduzia no discurso do Português Medieval uma segunda

¹⁷ «...la lexie est une unité lexicale de langue qui s'oppose à ce qu'il appelle une réunion fortuite e discours; par exemple: cheval, cheval-vapeur, cheval marin, cheval de frise sont des unités données en langues et n'ont pas à être créées par le locuteur au moment de l'élaboration de son discours. » Pottier, Bernard (ed.). (1973) *Le Langage*. Paris: Denoel. (citado em Barbosa (2008)).

ideia ou proposição que funcionava anaforicamente em relação à primeira. Os primeiros registos que detectámos surgem a partir do século XIV, na Crónica Geral de Espanha (XIV, CGE) e na Demanda do Santo Graal (XV, DSG):

- (35) E elles responderon que se nom levantavã con os filhos del rey Costa por seerem contra o senhorio d'Espanha, ca esto era cousa que nom cõvinha aa nobre gente dos Godos, mas por que ainda nẽ hũ delles nõ era tamanho que reyno soubesse teer; e que, por os moços seerem guardados e criados, que **por tanto** fazi[ã] aquello, ca, se todos fossem acordados que fizessem reynar aaquella sazom algũ delles, aquellos en cujo poder elle ficasse fariam tanto de mal aos outros seus inmiigos que seeriam destroidos. (XIV, CGE in CIMP)

*(E eles responderam que se não levantavam com os filhos do Rei Costa por serem contra o senhorio de Espanha, pois isto era coisa que não convinha à nobre gente dos Godos, mas porque ainda nenhum deles não era tamanho que reino soubesse ter e que por os moços serem guardados e criados, que **por tanto** faziam aquilo pois, se todos fossem acordados que fizessem reinar aquela sação alguns deles, aqueles em cujo poder ele ficasse fariam tanto de mal aos outros seus inimigos que seriam destruídos)*

- (36) – Certas, disse o cavaleiro, esto nom faredes em começo da vossa cavalaria que me nom tenhades o que me pormetestes, ca **por tanto** seriades o pior cavaleiro do mundo e o mais mentirees se assi começa´sseis. (XV, DSG in CIMP)

*(Certas, disse o cavaleiro, isto não fareis em começo de vossa cavalaria que me não tenhais o que me prometestes, porque **por tanto** seríeis o pior cavaleiro do mundo e o mais mentiroso se assim começardes.)*

Em (35) a expressão *por tanto* surge como uma anáfora que retoma, globalizando, as razões enumeradas nas proposições anteriores e não pode ser substituída pela conjunção conclusiva *logo*, não sendo, assim, evidente o estabelecimento de um nexos conclusivo, mas sim de um nexos causa-consequência, na medida em que neste exemplo em particular o item que melhor substitui esta lexia é *por causa disto*. No entanto, em (36), o nexos que ajuda a constituir é, de certa forma,

ambíguo, uma vez que introduz a conclusão lógica das proposições que a antecedem, mas pode também ser descodificada como uma síntese anafórica dos elementos anteriormente apresentados. Esta ambiguidade reside, a nosso ver, na presença destacada do advérbio de quantidade *tanto*, pelo facto de este ser capaz de “aglutinar”, de forma sintética, uma determinada quantidade de elementos, que o podem anteceder de forma discreta. É ainda de referir que o valor adverbial da lexia é evidente em (36), na medida em que é combinável com “ca”, que, no Português Medieval, desempenha uma função conjuncional causal (equivalente a *porque*).

A função de conector é também verificável no século XVI, em, por exemplo,

- (37) Doctos varões darão razões subidas;/ Mas são as exp'riencias mais provadas;/ E **por tanto** he melhor ter muito visto.

Luís de Camões in “*Verdade, Amor, Razão, Merecimento*”

sendo de destacar o nexa claramente conclusivo que este item cria em (37), uma vez que o enunciador assume como premissa a diferença entre o valor do saber intelectual, proporcionado pelos sábios, e o do saber adquirido através da experiência, sendo este “mais provado”, melhor. Em face desta premissa, é criada a conclusão – é melhor experimentar muitas coisas – cujo conector pode ser substituído por *logo*.

No século XVII, este item continua a ser utilizado como conector e foi possível encontrar uma ocorrência de *portanto* na reconstituição de Miranda Freitas (2006) da obra do Padre Mateus Ribeiro, *Alívio de Tristes e Consolação de Queixosos*, de 1648:

- (38) Sem dúvida, senhor, (lhe respondeu o enfermo como prudente) que inimigos vos tem malquistado com el-rei, dizendo-lhe que intentais usurpar-lhe o reino, e assim entendo que somente a fim de vos experimentar propôs esta fingida renúnciação de seu império, de que ele deve de estar bem alheio; **portanto** ide logo de madrugada e, cortados os cabelos, vestido juntamente em hábito humilde e pobre, vos apresentai diante dele, e quando vos perguntar a causa de tal mudança, (...)

E também em (39)

- (39) E em tudo o genero de letras, artes, e virtudes, se consummou com tanta facilidade, e presteza, que nos parecia ter nascido tudo com Vossa Alteza naturalmente, e não ser achado por arte; e assim se prova, que ha em Vossa Alteza saber para dar alcance aos latrocinios, de que aqui tratamos: e em os pescando com a rede da sabedoria, segue-se emendallos com a Clava do poder. Sugeito **portanto** esta Arte de furtar ao poder, e sabedoria de Vossa Alteza. Ao poder para que a ampare, e á sabedoria, para que a emende: porque só da sabedoria de Vossa Alteza fio que dará alcance ás subtilezas dos professores desta arte. (Século XVII)

COSTA, Manuel da. *Arte de Furtar* (in CHPTB)

Em (38) e (39) *portanto* funciona como um operador lógico que cria um nexo conclusivo, podendo ser substituído pela conjunção *logo*. Este operador desempenha uma função bastante concreta, que vem na senda das propriedades apuradas ao longo do seu percurso evolutivo: globaliza anaforicamente os itens previamente enumerados e introduz uma conclusão injuntiva que surge como fruto da consideração conjunta dos vários itens. Não é, contudo, inviável determinar quer em (38) quer em (39) uma relação lógica de causalidade, na medida em que os itens previamente enumerados operam como razões, ou causas, de um comportamento a adoptar, que será então a consequência da consideração desses itens. De notar que a *lexia* começa a aparecer como uma unidade composta. O mesmo nexo de causa-consequência pode ser encontrado em instâncias textuais do século XVIII, aparecendo, nesta reprodução, como um único item:

- (40) Uma mulher hábil e delicada considera sempre a câmara como um teatro da felicidade de seu marido e **portanto** deve apresentar-lha sempre como um asilo contra todas as penas da vida, e não se demorar nela senão o tempo em que ri ou dorme. (século XVIII)

LORNA, Marquesa de. *Inéditos - Cartas e Outros Escritos*. (in CHPTB)

No século XIX, parece já concluído o seu processo de evolução morfológica, como atestam as ocorrências observadas em *Viagens na Minha Terra*, de Almeida Garrett, de 1846, de que (41) é exemplo:

- (41) Mas enfim ca não ha d'outros nem haverá tam cedo, graças ao muito que agora, diz que, se cuida nos interêsses materiaes do paiz: e **portanto** tome o seu lugar, passe o mesmo que eu passei; chegue-me a Santarem, descanse e ponha-se-me a ler a chronica (...)

Esta breve consideração do percurso evolutivo de *portanto* permite situar as suas origens numa lexia, composta por uma preposição e por um advérbio, que na sua fase inicial de cristalização tinha uma função marcadamente adverbial, anafórica e relacional.

No Português Europeu Contemporâneo *portanto* apresenta-se em contextos diversos e é utilizado para, entre outras funções, estabelecer ou indicar relações conclusivas entre proposições, como em (42) e (43):

- (42) Quem sabe ouvir e ver, com tolerância e respeito, muito aprende com o futebol e, **portanto**, com o Cristiano Ronaldo e o Messi e o Kaká e outros com a mesma profissão. É preciso ouvi-los, não com uma escuta desatenta e hierárquica, mas com a certeza que o diálogo é a essência da vida cívica e eles têm algo para nos contar que nós ainda não ouvimos nem lemos, acerca do futebol e **portanto** da vida.

Manuel Sérgio, *Cristiano Ronaldo ou as lições do futebol*
in “A Página da Educação”, N.º 186, série II, Outono 2009,
<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=530&doc=13589&mid=2>

(Consultado a 26 de Setembro de 2010)

- (43) O nº total de professores catedráticos e associados é de 2.895 (1.020p.c.+1.875p.a.). Como o nº total de professores auxiliares é 3.997, adicionando metade deste nº (1.999) ao nº dos professores do quadro anteriormente calculado (2.895), chega-se a uma estimativa do nº de docentes que no universitário têm nomeação definitiva: 4.894 (2.895+1.999). Dado que o nº total de docentes do universitário é 14.280, conclui-se que 34,3% é a percentagem daqueles que têm nomeação definitiva e, **portanto**, que 65,7% é a daqueles que a não têm, isto é, que estão contratados a prazo.

Fenprof - *Estudo sobre a Composição dos Corpos Docentes*
(in <http://www.fenprof.pt/SUPERIOR/?aba=37&mid=132&cat=164&doc=786>)

(Consultado em 26 de Setembro de 2010)

Contudo, este item apresenta a particularidade de ser utilizado discursivamente em situações diversas e com funções também diversas. Utilizando *corpora* do Português Contemporâneo, Europeu e Brasileiro, Lopes *et aliae* (2001) fazem uma caracterização dos vários valores semânticos que *portanto* pode apresentar: operador de conexão conclusiva, articulador discursivo, senalizador de interação e marcador conversacional.

O valor de operador de conexão conclusiva é aquele que temos vindo a considerar e no qual se estabelece uma relação lógica entre proposições, das quais uma – ou várias – funciona como premissa para uma conclusão, que é introduzida pelo item *portanto*. É de relevar que as autoras consideram também possível verificar a ocorrência de relações causa-consequência, um aspecto bastante importante, já assinalado em várias instâncias e visível em (44):

- (44) “(...) todas as actividades ligadas à finança, aos bancos, etc., concentram-se na Baixa, a indústria também, e, **portanto**, nota-se bastante a concentração também dos meios de transporte (...) (exemplo das autoras, p. 211)

As autoras consideram ainda que este valor causa-consequência surge nas ocasiões em que o item é precedido pela conjunção copulativa *e*. Julgamos, no entanto, que a possibilidade de este conector ser antecedido pela conjunção *e* não institui forçosamente um nexo causa-consequência, mas que isso ocorre devido a relações temporais de anterioridade/posterioridade, um dos aspectos que caracterizam as relações de causalidade. Assim, nestes casos, quando a proposição introduzida por *portanto* é temporalmente posterior, como em (45), estabelece-se um nexo de causa-consequência. Quando a proposição articulada por este conector é anterior, como no caso de (46), verifica-se um nexo conclusivo.

- (45) O Rui estudou bastante, **portanto** obteve boa classificação no exame.
(46) O Rui obteve boa classificação no exame, **portanto** estudou bastante.

No caso particular de (46) a conclusão expressa na proposição introduzida pelo conector resulta do recurso àquilo que as autoras (Cf. Lopes *et aliae* 2001: 206) designam por “conhecimento enciclopédico consensual”, ou seja, um conjunto de

generalizações realizadas” a partir de situações episódicas recorrentes” (*idem* p. 206), traduzíveis em frases genéricas. Assim, é universalmente aceite que bons resultados num exame são fruto de estudo, independentemente de estados de coisas do mundo, como, por exemplo, o grau de facilidade do exame, que alterem esta evidência, o que viabiliza a proposição conclusiva, e que corrobora a ideia das autoras (*idem* p. 208) que para a criação de nexos conclusivos, *portanto* opera ao nível do domínio epistémico.

Por outro lado, a possibilidade de *portanto* ser antecedido pela conjunção coordenativa copulativa não favorece, forçosamente, leituras de causa-consequência, como pode comprovar o exemplo (47):

(47) O Rui obteve boa classificação no exame **e portanto** estudou bastante.

Em frases como (45), contudo, este item aproxima-se semanticamente de outros como *por isso*, *por causa disso/disto*, expressões adverbiais que retomam anaforicamente a globalidade da proposição anterior, (Cf. Pezatti 2001b) e nestes casos evidencia, no entender de Lopes *et aliae* (2001: 211), um valor adverbial de adjunto adverbial de causa. Pode ser dito, de forma muito genérica, que as construções causais e consequenciais permitem detectar uma relação entre dois estados de coisas, sendo que um deles é percebido como a causa e o outro como a consequência. Assim, nesta instância a asserção “*obteve boa classificação no exame*” é entendida como consequência da asserção “*o Rui estudou bastante*”. Para Lopes *et aliae* (2001) a relação causa-consequência estabelece-se ao nível do domínio do conteúdo, ou seja, naquele que envolve a representação das eventualidades do mundo. Esta questão apresenta, porém, alguma complexidade, na medida em que a expressão de causalidade se revela bastante matizada, sendo apontada a existência de um nexo lógico de *causa epistémica* (Cf. Noordmann & Blijzer 2000 citado em Lopes 2004:17), que “*exprime uma conclusão do locutor baseada numa relação causal verificada no mundo real, com base num raciocínio do locutor*” (Lopes 2004:18), que resulta em frases como (48):

(48) Uma vez que o Rui passou no exame, deve ter estudado muito.

(48) é uma estrutura na qual a primeira proposição – *o Rui passou no exame* – surge como fundamento para a conclusão expressa na segunda, que se deve à correlação entre duas eventualidades – estudar e passar nos exames – sendo uma genericamente

percepcionada como a causadora da outra. Nesta medida, a conclusão é realizada a partir do conhecimento do mundo, sendo intelectualmente (e discursivamente) estabelecida como causa da proposição inicial. De acordo com Sweetser (1990 citada em Ferrari 2001: 145) a relação de causalidade pode ocorrer em diferentes domínios: de conteúdo, epistémico e pragmático. Assim, no primeiro caso, verifica-se uma relação causa-efeito entre as eventualidades do mundo representado (49); no domínio epistémico é estabelecida uma conexão entre premissa e conclusão ao nível intelectual (50) e, por seu turno, esta relação no domínio pragmático proporciona a viabilidade de se constituir um comentário que possibilita um acto de fala (51).

(49) Se esfriar, nós ligaremos o aquecedor.

(50) Se eles ligaram o aquecedor, é porque esfriou. (parafraseável por “Eles ligaram o aquecedor, portanto esfriou.”)

(51) Se não for pedir muito, você poderia ligar o aquecedor? ¹⁸

Deve, no entanto, referir-se ainda que os conectores podem estabelecer uma certa indefinição entre a relação objectiva que se cria entre eventualidades e estados de coisas do mundo e os nexos discursivos. Por outras palavras, um conector pode instituir um valor tipicamente argumentativo, conclusivo, por exemplo, e simultaneamente estabelecer um valor denotativo sobre uma realidade pragmática, externa ao universo do discurso, como seja, por exemplo, uma relação causa-consequência factual. Assim, há contextos em que o estabelecimento do nexos lógico causa-efeito ou conclusivo é ambíguo, ou pelo menos concomitante:

(52) As sementes têm uma viabilidade definida e **portanto** não germinarão se forem armazenadas demasiado tempo.

In <http://pelanatureza.pt/agricultura/ecoinfo/biodiversidade-agricola>

(Consultado a 21 de Agosto de 2011)

Em (52) o conector é antecedido pela conjunção copulativa, no entanto o nexos lógico que estabelece é ambíguo. A primeira proposição refere um estado, atribuindo propriedades – viabilidade definida – a uma entidade do mundo real – as sementes. A segunda proposição aponta um tempo prospectivo, o que implica a consideração da

¹⁸ Exemplos retirados de Ferrari (2001).

ocorrência de uma eventualidade num tempo posterior a um ponto de referência, neste caso associado à frase subordinada condicional. Assim, a eventualidade reportada na segunda proposição surge como consequência previsível quer da ocorrência de uma eventualidade (demasiado tempo de armazenagem) quer de uma propriedade da entidade referida (viabilidade definida). Contudo, a leitura conclusiva não está excluída desta instância. Assim, a primeira proposição surge como premissa, contendo uma premissa implícita – sementes viáveis germinam – e a frase subordinada condicional obriga à consideração de uma outra premissa verbalmente omissa, mas presumivelmente presente no conhecimento do mundo dos falantes: muito tempo de armazenagem destrói a viabilidade das sementes. O esquema lógico pode ser representado da seguinte forma:

- as sementes tem uma viabilidade definida;
- (sementes viáveis germinam;)
- (muito tempo de armazenagem destrói a viabilidade;)
- as sementes armazenadas por muito tempo deixam de ser viáveis;
- **logo** sementes armazenadas por muito tempo não germinam.

Estas constatações criam implicações sintáticas que vale a pena discutir. Conforme foi verificado através da análise de múltiplas gramáticas, o estatuto de conector conclusivo de *portanto* parece consensual, ainda que o seu estatuto de conjunção ou de conector seja passível de discussão. Assim, independentemente do nexos semântico conclusivo ou de causa-consequência que *portanto* institui,

- serão as frases articuladas por *portanto* instâncias de coordenação?

Responderemos a esta questão na secção 3.3. deste trabalho. As questões de polissemia dos itens gramaticalizados são importantes, uma vez que podem ajudar a determinar o estágio de gramaticalização em que se encontram.

Carone (1988: 58-59 citado em Pezatti 1999) considera as conjunções como o resultado de expressões que transitaram de formas adverbiais, preservando a propriedade de mobilidade associada ao advérbio, o que permanece como vestígio das suas origens. Embora esta proposta não seja sintacticamente rigorosa, visto que a classe da conjunção tem uma posição fixa na estrutura de coordenação que integra, é, ainda

assim, útil, quando se analisa o percurso evolutivo e o processo de gramaticalização dos conectores e se verifica a sua funcionalidade enquanto elementos de coesão. No caso particular de *portanto*, é possível verificar que parte do seu potencial coesivo provém das suas propriedades anafóricas. É, por outro lado, de assinalar que este conector é móvel nas estruturas em que institui um nexos lógico conclusivo (*p logo q*), o que comprova as suas origens adverbiais:

- (53) a. As luzes do quarto estão acesas, o carro está estacionado em frente à garagem, **portanto** o Rui está em casa.
b. As luzes do quarto estão acesas, o carro está estacionado em frente à garagem, o Rui está, **portanto**, em casa.
c. As luzes do quarto estão acesas, o carro está estacionado em frente à garagem, o Rui está em casa, **portanto**.

Esta mobilidade verifica-se também nos momentos em que este item cria um nexos causa-consequência.

- (54) Para testar realmente os efeitos da biodiversidade, um estudo deve utilizar espécies escolhidas aleatoriamente em um amplo grupo de espécies. A maioria dos estudos, contudo, utilizou determinadas espécies, ou composições de espécies aleatórias, colhidas em grupos menores e, **portanto**, não conseguiu tirar conclusões sobre os efeitos da biodiversidade propriamente dita.

<http://www.evchevi-ecologia.no.comunidades.net/index.php?pagina=1078990751>

(Consultado a 21 de Agosto de 2011)

- b. A maioria dos estudos, contudo, utilizou determinadas espécies, ou composições de espécies aleatórias, colhidas em grupos menores e não conseguiu, **portanto**, tirar conclusões sobre os efeitos da biodiversidade propriamente dita.
c. A maioria dos estudos, contudo, utilizou determinadas espécies, ou composições de espécies aleatórias, colhidas em grupos menores e não conseguiu tirar conclusões sobre os efeitos da biodiversidade propriamente dita, **portanto**.

Estas observações sugerem a existência de um conector ambivalente, na medida em que a mesma configuração lexical evidencia propriedades semânticas algo diversas, que em determinados contextos se confundem (Cf. exemplo (52)).

A possibilidade de polissemia dos itens sujeitos ao processo de gramaticalização é assinalada em Vicent (1993: 76), uma vez que se verifica o estabelecimento de um elo entre o sentido original do item e o que caracteriza a forma gramaticalizada. A autora adota a proposta de um *continuum* em que a polissemia é uma fase que conduz à homonímia, observação que pode ser concretizada a propósito da conjunção *logo*, homónima do advérbio *logo*.

Pezatti (2000) discute o estatuto de Conjunção de *portanto*, admitindo que o seu processo de gramaticalização está incompleto, uma vez que não apresenta as principais propriedades da conjunção. Consideremos a frase (55), que evidencia um nexos conclusivo:

- (55) Nadal tem apenas 24 anos, **portanto** a sua margem de progresso é ainda muito grande.

Neste exemplo, o nexos conclusivo radica no conhecimento do mundo partilhado pelos falantes, no qual é tomado como verdadeiro que um jovem tenista de 24 anos tem ainda um período de tempo alargado para evidenciar progressos nas suas capacidades, numa estrutura lógica *se p então q* ou *p logo q*:

- (56) Os jovens tenistas de 24 anos podem progredir.
(57) Nadal é um jovem tenista de 24 anos.
(58) Logo Nadal pode progredir.

Assim, nesta estrutura *portanto* funciona como conector conclusivo, que tem subjacente um conhecimento genérico da realidade, que permite que o locutor efectue, ao nível epistémico, uma conclusão que não se apresenta como um estado de coisas resultante de eventualidades apresentadas na primeira asserção.

O estatuto do item *portanto* enquanto conector ou conjunção pode ser determinado através da verificação das propriedades que caracterizam tipicamente a Conjunção:

- (i) impossibilidade de movimento da oração que introduzem para o início da estrutura:
 - (59) a. Nadal tem apenas 24 anos, **portanto** a sua margem de progresso é ainda muito grande.
 - b. ***Portanto** a sua margem de progresso é ainda muito grande, Nadal tem apenas 24 anos.
- (ii) pode deslocar-se no interior de membro coordenado, contrário à exigência da conjunção, que não se desloca:
 - (60) a. Nadal tem apenas 24 anos, **portanto** a sua margem de progresso é ainda muito grande.
 - b. Nadal tem apenas 24 anos, a sua margem de progresso é, **portanto**, ainda muito grande.
 - c. Nadal tem apenas 24 anos, a sua margem de progresso é ainda muito grande, **portanto**.
- (iii) pode co-ocorrer com outra conjunção:
 - (61) Nadal tem apenas 24 anos, e **portanto** a sua margem de progresso é ainda muito grande.
- (iv) coordena constituintes frásicos e não frásicos:
 - (62) Rafael Nadal ganhou os quatro *Grand Slams*, é o mais rápido, o mais capaz em todos os pisos, o mais forte psicologicamente, **portanto** o mais completo jogador da actualidade.
- (v) pode co-ocorrer com complementadores quando coordena as frases subordinadas por eles iniciadas.
 - (63) Calculamos que haja entre 12 a 14 mil hectares de área queimada, **portanto** que cerca de 70 por cento da área florestal do concelho de Viana de Castelo esteja queimada.

A observação destes dados permite concluir que o processo de gramaticalização da lexia *por tanto*, de valor adverbial e relacional, para conjunção conclusiva, capaz também de evidenciar nexos de causa-consequência, está incompleto, embora o conector *portanto* evidencie já um conjunto bastante substancial das propriedades que caracterizam as conjunções prototípicas, conforme atesta a Figura 9.

Propriedades da Conjunção	Portanto
impossibilidade de movimento da oração que introduz para o início da estrutura complexa	+
não se pode deslocar no interior do membro articulado	-
não pode co-ocorrer com outra conjunção	-
liga constituintes frásicos e não frásicos	+
pode co-ocorrer com complementadores quando coordena as frases subordinadas por eles iniciadas	+

Figura 9 – Propriedades de Conjunção de *portanto*

Em síntese, vemos que esta forma mantém ainda propriedades adverbiais, entre as quais se destacam a sua mobilidade no interior da segunda oração coordenada e a possibilidade de co-ocorrer com conjunções. Assim, o conector *portanto* está numa fase de transição no *continuum* de gramaticalização de advérbio para conjunção.

3.1.3. Pois

O item *pois* surge coerentemente referenciado nas gramáticas da tradição luso-brasileira como capaz de instituir nexos conclusivos, desde que não surja no início da oração coordenada. Cunha e Cintra (1984: 578) consideram que, “*quando conjunção conclusiva, [pois] vem sempre posposto a um termo da oração a que pertence*”. Matos (2003:569) inclui “*pois (posposto)*” no grupo dos conectores conclusivos e Bechara (2009: 322), integrando-o no grupo das “*unidades adverbiais que não são conjunções coordenativas*”, mas que estabelecem relações “*interoracionais e intertextuais*”, insere-o no grupo das conclusivas, desde que posposto. Assim, (64) surge como uma instância da utilização desta forma como conector conclusivo:

- (64) A actividade humana destrói a biodiversidade, é, **pois**, dever moral do homem a preservação das espécies.

A possibilidade de criação de nexos conclusivos por intermédio deste item é, portanto, consensual, sendo também unânime a ideia de que este valor é criado apenas

por uma questão configuracional. Note-se desde já que esta propriedade inviabiliza à partida a integração de *pois* conclusivo na classe da conjunção, na medida em que não ocupa obrigatoriamente a posição inicial do membro coordenado, uma das propriedades importantes das conjunções. É também frequente a utilização deste item, com valor conclusivo, em enunciados mais extensos do que a frase:

- (65) Marco Polo, conta-nos Umberto Eco, ao deparar-se com rinocerontes em Java concluiu que, afinal, os unicórnios não eram presas fáceis para uma donzela, nem sequer deviam muito à beleza. O raciocínio do viajante veneziano é claro: o animal de Java é um quadrúpede, tem focinho e, em primeiríssimo lugar, tem um e um só corno. Eis **pois** o mítico unicórnio, apesar de “muito feio bicho de ver”.

http://www.lusosofia.net/textos/andre_barata_o_ser_nao_foi_de_ferias_recensao.pdf

(Consultado a 1 de Novembro de 2010)

Deve ainda ser referido que este item é regularmente considerado como sendo também capaz de estabelecer conexões causais e explicativas, surgindo referenciado pela tradição gramatical como integrando simultaneamente a classe das conjunções coordenativas explicativas e das subordinativas causais (Cf. Cunha e Cintra 1984: 577 e 581). A verdade é que, de um ponto de vista semântico-pragmático e sem atender a questões de índole sintáctica, as diferenças entre explicação e causa são frequentemente difusas. Couto Lopes (2004: 95) assume que “*pois tem sempre um valor semântico-discursivo de causa explicativa, em que a relação causal é uma pressuposição no enunciado*”. Considere-se a este propósito:

- (66) Os morcegos são os únicos mamíferos que voam, **pois** os esquilos-voadores apenas planam.
- (67) O Rui está com uma intoxicação alimentar, **pois** comeu marisco estragado.

No caso de (66), a proposição “*pois os esquilos-voadores apenas planam*”, funciona como explicação para a exclusividade de classificação da espécie morcegos como mamífero voador. Não se estabelece uma relação causa-efeito, uma vez que a segunda proposição apenas justifica a primeira. Assim, de entre o vasto conjunto de mamíferos que existe no mundo real, apenas o morcego voa, nenhum outro mamífero o faz, embora isso pareça acontecer com os esquilos-voadores, ou, por outras palavras, ser

o único mamífero voador não é um efeito ou uma consequência de os esquilos-voadores apenas planarem. Em (67), porém, a relação lógica entre as proposições é diversa, na medida em que “*pois comeu marisco estragado*” funciona como a causa directa e condição suficiente para a ocorrência do estado de coisas referido na proposição que a antecede, não deixando, contudo, de oferecer uma justificação para o estado de coisas “*o Rui está com uma intoxicação alimentar*”.

Esta versatilidade confere a este item um grau de complexidade bastante grande, uma vez que nem sempre é perfeitamente claro que tipo de conexão ele ajuda a criar. De uma forma bastante sumária¹⁹, pode assumir-se que a relação é causal quando a proposição que o conector introduz funciona como causa directa e condição necessária para o efeito, ou consequência, apresentado na proposição a que se liga (Cf. (67)). Por outro lado, uma relação de explicação é criada, quando, de algum modo, se trata de uma operação epistémica na qual se infere um procedimento intelectual do locutor, surgindo, assim, a proposição introduzida pelo conector como a explicação da proposição e não de um estado de coisas (Cf. (66)). Estas são, contudo, questões que têm ocupado vários investigadores²⁰ e que estão fora do âmbito deste estudo.

Quando a conexão cria um nexos conclusivo, isso é estabelecido ao nível da própria sintaxe e *pois* surge, configuracionalmente, colocado numa posição pós-verbal.

(68) Os esquilos-voadores apenas planam e os morcegos são, **pois**, os únicos mamíferos que voam.

Conforme tem vindo a ser observado e em conformidade com o paradigma funcionalista, os itens conectivos que a tradição luso-brasileira abriga sob a designação de conjunções são, em grande parte, o resultado do processo de gramaticalização que ocorre de forma coerente e contínua ao longo do tempo, devido à necessidade de suprir lacunas no elenco conjuncional, criadas aquando da transição do Latim para o Português. Assim, o inventário de conjunções e de conectores interfrásicos contemporâneo resulta, em larga medida, da reconversão ou de recategorização de

¹⁹ Na realidade as tipologias semânticas associadas às relações de causalidade são diversificadas, oscilando entre *causa*, *razão*, *motivo*, *explicação* ou *justificação* da proposição consequente que é o *resultado*, ou o *efeito*. Várias gramáticas, desde a Antiguidade, têm vindo a proceder a distinções. Regra geral, é realizada uma bi-partição entre causa real e causa lógica, ou causa de *re* e causa de *dicto*.

²⁰ Veja-se a este propósito Couto Lopes (2004).

lexemas de natureza diversa, que, no Latim, pertenciam a categorias morfológicas variadas, entre as quais é de relevar a classe dos advérbios.

No caso particular de *pois*, as suas origens etimológicas remontam ao termo latino *postea*, que se terá desenvolvido para *post*, sendo ambos uma expressão adverbial, genericamente correspondente ao Português Contemporâneo *depois*. Candido (2009), citando Barreto (1999), aponta a possibilidade da recategorização directa de *post*, sem considerar a forma *postea*. Ainda assim, sem nos prendermos com este tipo de discussão, é de referir a existência de ambos os termos no Latim, como atestam:

(69) *Nunc fleas, sed **postea** rideas.*

(Chora agora, mas ri **depois**.)

(70) *Quis enim timebit prodigere, quod habebit **postea** recuperare?*

(Quem temerá desperdiçar aquilo que pode **depois** recuperar?)

(71) ***Post factum**: depois do facto.*

(72) ***Post mortem**: depois da morte.*

(73) ***Post scriptum**: Depois do escrito.*

Termos que integram o léxico corrente do Português Europeu contemporâneo, como, por exemplo, *posterior*, *postergar* e *póstumo*, conservam ainda o étimo latino e preservam parte do seu valor semântico prototípico, que indicava essencialmente uma relação de posterioridade entre uma eventualidade e outra, valor mantido nos advérbios cognatos *após* (ad + post) e *depois* (de + post), ou uma localização espacial relativa a outra, correspondente ao advérbio de lugar *atrás*. *Post* terá, por outro lado, evoluído para o Português Contemporâneo como conector, designado na tradição gramatical como conjunção, seguindo, grosso modo, o trajecto *post* > *pos* > *pois*, obedecendo, portanto, aos pressupostos funcionalistas que definem a gramaticalização e que prevêm a transição de um item lexical para um estágio cada mais gramatical, ou funcional.

A consulta que efectuámos ao *Corpus Informatizado do Português Medieval* (CIMP) permitiu detectar a coexistência de *pois* conectivo e *pois* adverbial entre os séculos XIII e XIV. Os valores que predominam ao longo destes séculos são ainda residuais do(s) sentido(s) prototípico(s) de advérbio de tempo e de lugar, que aliás foram preservados no Português Contemporâneo, como foi já visto.

- (74) Vem ã **pos** mĩ e sigui-me e eu te mostrarey teu padre e tua madre.

Adverbial espacial

*(Vem **atrás** de mim e segue-me e eu te mostrarei teu pai e tua mãe)*

Ante ella e de **pos** ella ((L)) hyam moços seus e moças que a(con)panhavã
ç(er)cad(os) ((L)) de collares de ouro, da (con)tenpllaõ e amor da q(ua)l
((L)) nom soo os que a vyam mais osse(us) amigos nõ ((L)) sse podiam
ffartar. Adverbial espacial

*(Antes dela e **depois** dela iam moços seus e moças que a acompanhavam
cercados de colares de ouro...)*

E elles mētiã que Deos dereito he senp(re) e que ainda hy ficava tempo
d'ēmēda **pois** a alma avya de tornar ao corpo. Conector explicativo

*(E eles mentiam (por)que Deus direito é sempre e que ainda aí ficava
tempo de emenda **pois** a alma havia de tornar ao corpo.)*

Vidas de Santos de um Manuscrito Alcobacense, Sécs. XIII/XIV (in CIMP)

As ocorrências que pudemos detectar, numa pesquisa que não foi exaustiva, são evidências sobretudo do estabelecimento de nexos causais e explicativos. Foi possível detectar apenas uma ocorrência deste item como conector conclusivo em registos do século XV, disponibilizado no *Corpus Histórico do Português Tycho Brahe*:

- (75) Eu tanto que ouvi estas coufas, postrado em terra o adorey dizendo: Porque meritos, Senhor, me mostrais taõ grande misericordia? Ponde **pois** voffos benignos olhos nos succellres que me prometeis, e guarday salva a gente Portugueza.

(Eu tanto que ouvi estas coisas, prostrado em terra o adorei dizendo:

*Porque méritos, Senhor, me mostrais tão grande misericórdia? Ponde **pois**
vossos benignos olhos nos sucessores(?) que me prometeis, e guardai
salva a gente Portuguesa)*

GALVAO, Duarte, (1726) Chronica do muito alto e muito esclarecido principe

D. Affonso Henriques primeiro Rey de Portugal / (in CHPTB)

Este uso é extraordinariamente raro em todos os registos disponíveis nos vários *corpora*, parecendo tornar-se mais frequente após o século XV e aparecendo já com

alguma regularidade na lírica camoniana, sobretudo nos sonetos. Os registos que pudemos consultar, atinentes a este século, revelam sobretudo a coexistência de um *pois* advérbio de tempo, e um que funciona como conector explicativo ou causal:

- (76) E quando el viu Lançarot ir e a donzela, logo soube que ia pera fazer Galaaz cavaleiro e leixou sua irmida por ir ao mosteiro das donas, ca nom queria que se fosse Galaaz ante que o el visse, ca bem sabia que **pois** se el partia dali, que nom tornaria i, ca lhe convenria, tanto que fosse cavaleiro, entrar a as venturas do Regno de Logres. Advérbial temporal
*(porque não queria que se fosse Galaaz antes que o visse, porque bem sabia que **depois** de se partir dali, que não tornaria aí, porque lhe conviria, mal fosse cavaleiro, entrar nas aventuras do Reino de Logres.)*

E em aquel Negam era ã cavaleiro bõ e de bõa vida e, quando vio os cavaleiros da Távola Redonda que soube qui iam demandar a aventura do Santo Graal, recebeo-os mui bem e teve-se por bem andante de que lhe Deus adussera tantos homẽs bõs, **pois** os podera albergar. Conector explicativo

*(E naquilo Negam era um bom cavaleiro e de boa vida e, quando viu os cavaleiros da Távola Redonda que soube que iam demandar a aventura do Santo Graal, recebeu-os muito bem e teve-se por bem andante de que Deus lhe conduzira tantos homens bons, **pois** os poderia albergar)*

E o cavaleiro alevantou-se, ca muito era esforçado de coração, e, **pois** que viu que era ferido aa morte, meteu mão aa espada e foi aa donzela e disse-lhe:

– Eu som por vo’s morto e direito e’ que moirades vo’s por mim, ca em outra guisa seria mal vingada minha morte. Adverbial temporal ou conector causal?

*(E o cavaleiro alevantou-se, pois muito era esforçado de coração, e, **depois** /**pois** que viu que era ferido à morte, meteu mão à espada e foi à donzela e disse-lhe: - Eu sou por vós morto e direito é que morreis vós por mim, porque de outra forma seria mal vingada minha morte.)*

DSG, Séc. XV(in CIMP)

A consulta de *Os Lusíadas* devolveu múltiplos casos da utilização deste conector em situações em que são criados nexos de causa e de explicação, mas não retornou nenhuma ocorrência de *pois* com valor conclusivo, sendo, contudo, esse uso instanciado na lírica camonianana, nomeadamente em sonetos, o que comprova que, já no século XVI, este item tinha evoluído para um conector com uma tripla valência lógica, na medida em que favorece a leitura de nexos lógicos de conclusão, de causa e de explicação. Devemos também salientar, por outro lado, que a estrutura lógica do soneto é propícia ao emprego de itens linguísticos que assinalem o nexo conclusivo geralmente presente no último terceto:

- (77) Perdi nãa hora quanto em termos/ tão vagarosos e largos alcancei;/ leixai-me, **pois**,/ lembranças desta glória.

Memória de meu bem, cortado em flores

Não sabes, que a quem canta se lhe esquece/ o mal, inda que grave e rigoroso?/ Canta, **pois**, e não chores dessa sorte.

Na ribeira do Eufrates assentado

Em quem, **pois**, virdes falsas esperanças/ d'Amor e da Fortuna, cujos danos/ alguns terão por bem aventuras,/ dissei lhe que os servistes muitos anos,/ e que em Fortuna tudo são mudanças,/ e que em Amor não há senão enganos.

Suspiros inflamados, que cantais

É possível, contudo, que a utilização de conclusiva de *pois* fosse uma realidade antes dos registos que detectámos. Não parece viável que, de súbito, esse uso possa ser instanciado em documentos escritos sem ter subjacente uma utilização mais ou menos frequente no discurso oral, ou até em documentos mais informais que não terão sobrevivido, ou aos quais não tivemos acesso. É também interessante notar, que este item tem, com regularidade, funções discursivas:

- (78) Parecia que Micael assi fizesse fim, quando a senhora Marquesa, olhando pera mi, dixe: - "Vos não atentaes, M. Francisco, como M. Micael deixou de fallar em Roma, mãe da pintura, por não dizer das suas obras? Ora **pois** o que elle não quis, por fazer o seu officio, não deixemos nós de fazer o

nosso para o mais enlearmos, que quando se em pintura famosa hade tratar, não tem valia nenhuma outra, senão a fonte d'onde ellas se derivam e procedem.

HOLANDA, Francisco de. *Da Pintura Antiga*, 1548, (in CHPTB)

Embora esta nossa pesquisa não seja, reiteramos, de modo algum, exaustiva, na medida em que o nosso objectivo é apenas dar conta, de forma breve, do percurso de gramaticalização do conector *pois* com valor conclusivo, é de notar que as primeiras ocorrências desta forma foram tardias e escassas, contrapondo-se a esta escassez uma proliferação diacrónica de instâncias deste item a estabelecer nexos causais e explicativos, desaparecendo, por outro lado, progressivamente, o seu valor adverbial, provavelmente devido à existência do advérbio *depois*. Entre os séculos XVII e XIX, a utilização do conector *pois* para instituir nexos de conclusão consolida-se, como podem atestar os exemplos (79) e (80):

- (79) Estão os profetas e as profecias sobre as gentes e sobre os reinos, ou como astros benignos que influem e prometem suas felicidades, ou como cometas tristes e funestos, que influem e ameaçam suas ruínas. Levantem **pois** os reis e os reinos os olhos, olhem para estes sinais do céu, e se os virem estrelas, esperem; se os virem cometas, temam. (século XVII)

VIEIRA, P. António, *História do Futuro*, vol. I, Cap. I, in

<http://www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/futuro1.html#Capítulo I> Texto-fonte:

Obras Escolhidas, Livraria Sá da Costa, Lisboa, 1953

- (80) Há **pois** nas águas o mesmo nascimento em tôdas, a mesma propriedade, e o mesmo fim.

Aquêles **pois**, que devem às letras a sua exaltação, e que entendem, que feitos árbitros do mundo não dependem dêle, são os que na verdade estão mais dependentes, porque a fama da ciência, que os conserva, também é mudável, e inconstante, e o mesmo favor que os fêz subir como sábios, pode fazêlos descer como ignorantes.

Concluamos **pois**, que o sangue não é donde a nobreza assiste: é um líquido incerto, e vago para ser o assento de uma vaidade tão constante. (século XVIII)

AIRES, Matias. (1752) *Reflexões sobre a Vaidade dos Homens e Carta sobre a Fortuna* (in CHPTB)

- (81) O barão é **pois** usurariamente revolucionario, e revolucionariamente usurario.

Havia **pois** lagrymas n'aquellas vozes que assim cantavam, sahiam d'alma aquelles sons e n'alma vibravam tambem com profunda e solemne melancholia. (século XIX)

GARRETT, Almeida, *Viagens na Minha Terra*, Séc. XIX

No Português Europeu contemporâneo, a utilização deste conector para criar nexos conclusivos está perfeitamente consolidada.

- (82) Assim, D. José Policarpo apareceu a criticar a aprovação do diploma pelo Presidente da República, dizendo que se o Presidente tivesse usado o veto "ganhava as próximas eleições". Temos **pois** o cardeal-patriarca a exercer as funções de politólogo.

<http://aeiou.expresso.pt/gen.pl?sid=ex.sections/23492&num=10&page=2&npages=> (a 5-XII-2010)

Do ponto de vista sintáctico, a utilização de *pois* para o estabelecimento de nexos conclusivos está sujeita a uma restrição bastante forte: não pode iniciar o item coordenado. Quando isso acontece, as estruturas geradas ou são agramaticais ou surgem com outros valores que não o de conclusão.

- (83) A biodiversidade está em perigo, o homem deve, **pois**, preservar o equilíbrio ecológico.
- (84) *A biodiversidade está em perigo, **pois** o homem deve preservar o equilíbrio ecológico. (semanticamente anómala)

Esta restrição levanta uma questão bastante pertinente: porque é que este item surge tradicionalmente integrado no grupo dos conectores ou na classe das conjunções conclusivas quando ele não é verdadeiramente o elo de união entre orações? Na realidade, e sem atender às propriedades específicas da conjunção *e*, é viável a produção de estruturas em que o nexo conclusivo está presente sem a realização lexical de qualquer tipo de conector que o institua:

- (85) A biodiversidade está em perigo, e o homem deve preservar o equilíbrio ecológico.

É, no entanto, facilmente detectável para um falante nativo do Português, que se regista a perda de “algo”, quando se procede à alteração de (83) para (85). Esse “algo”, a nosso ver, não é o nexos conclusivo, que está implícito na estrutura, mas sim a orientação explícita da leitura conclusiva que deve ser feita. Nesta medida, podemos verificar que o item *pois* não funciona como conector entre proposições, nem tem as propriedades das conjunções, não preenchendo, logo à partida, a posição que a sintaxe reserva para a conjunção, funcionando, outrossim, como uma espécie de lexicalização das intenções comunicativas, assinalando que a proposição na qual se integra, ainda que de valor injuntivo, deve ser entendida como a conclusão lógica daquela que a antecede, fechando, deste modo, um raciocínio lógico.

Um outro aspecto que vale a pena considerar é o facto de, em muitas construções, a conclusão que este item ajuda a criar ter força ilocutória - assertiva, expressiva ou directiva -, regularmente detectável em unidades superiores à frase, combinando-se muito bem com formas verbais no gerúndio e com o conjuntivo com valor imperativo e, por vezes, reagindo mal com os tempos do Indicativo. Note-se:

- (86) Quando foram introduzidos na Serra da Lousã, os veados morreram por excesso de alimento, não estando, **pois**, biologicamente aptos a integrar um ecossistema tão rico.
- (87) ?Quando foram introduzidos na Serra da Lousã, os veados morreram por excesso de alimento, não estavam, **pois**, biologicamente aptos a integrar um ecossistema tão rico.

A frase (87) não seria a opção mais corrente, e qualquer falante com uma boa mestria linguística optaria pelo enunciado (88). Acreditamos que seria necessário proceder a uma pausa superior àquela que a vírgula sugere para a validar, e o enunciado passaria a integrar uma proposição sintacticamente desligada das anteriores, ainda que com elas mantivesse o nexos lógico:

- (88) Quando foram introduzidos na Serra da Lousã, os veados morreram por excesso de alimento. Não estavam, **pois**, biologicamente aptos a integrar um ecossistema tão rico.

A utilização do gerúndio tem, nestes exemplos, uma importância preponderante, dado que se considera a existência de um “gerúndio coordenado”²¹ (Lobo 2001), que, genericamente, se caracteriza pela criação de gerundivas periféricas à direita, que são, regra geral, semanticamente interpretadas como tendo uma relação de posterioridade em relação à antecedente, sendo parafraseáveis por uma oração do tipo coordenado. Estas gerundivas justapostas podem indicar um valor aditivo, adversativo ou conclusivo em relação à proposição inicial e, nestes casos, surgem regularmente acompanhadas de itens como *porém*, *portanto*, etc., que favorecem uma leitura determinada.

Por outro lado, deve ser notado que estas estruturas com a oração reduzida de gerúndio reagem mal à combinação com conjunções prototípicas, embora admitam outros conectores:

- (89) Fonte da Câmara Municipal de Sesimbra avançou ao Jornal de Notícias que foram trazidos para terra 86 sacos de lixo de 50 litros, não **sendo**, **porém**, todos provenientes da campanha de limpeza terrestre, que se realizou ontem pelo segundo ano consecutivo.

http://jn.sapo.pt/paginainicial/pais/concelho.aspx?Distrito=Set%FAbal&Concelho=Sesimbra&Option=Interior&content_id=1665746

(Consultado a 5 de Dezembro de 2010)

- (90) *Fonte da Câmara Municipal de Sesimbra avançou ao Jornal de Notícias que foram trazidos para terra 86 sacos de lixo de 50 litros, **mas** não **sendo** todos provenientes da campanha de limpeza terrestre, que se realizou ontem pelo segundo ano consecutivo.

- (91) “Na área das doenças de foro mental e psiquiátrico era mais fácil criar uma aparência de médico especialista, já que os tratamentos são mediados por conversas e não há uma intervenção directa e imediata do médico no

²¹ Cunha e Cintra (1984: 489) referem a existência de um Gerúndio posposto à oração principal, que “indica uma acção posterior e equivale, na maioria das vezes, a uma oração coordenada iniciada pela conjunção e”.

corpo do terceiro que o procura, **sendo, portanto**, muito menor a probabilidade de ser surpreendido e confrontado, no decorrer das consultas, com a sua ausência de habilitações e conhecimentos técnicos para o exercício de Medicina", lê-se no despacho de acusação."

http://jn.sapo.pt/PaginaInicial/Policia/Interior.aspx?content_id=1415636

(Consultado a 5 de Dezembro de 2010)

- (92) *Na área das doenças de foro mental e psiquiátrico era mais fácil criar uma aparência de médico especialista, já que os tratamentos são mediados por conversas e não há uma intervenção directa e imediata do médico no corpo do terceiro que o procura, **logo sendo** muito menor a probabilidade de ser surpreendido e confrontado (...).

Assim, estas observações permitem tecer as seguintes considerações:

- nas estruturas em que *pois* estabelece um nexos conclusivo, não estamos na presença de uma conjunção, mas de um item que ocupa apenas uma posição pós-verbal do segundo membro coordenado, não podendo ocorrer em nenhuma outra posição mantendo esse nexos.
- terá este item passado por um processo de gramaticalização e por um de discursivização, sendo, no Português Europeu contemporâneo, apenas um *marcador discursivo* que assinala/ explicita a leitura conclusiva que deve ser feita do enunciado?

Temos vindo a referir o processo de gramaticalização de uma forma sumária, apresentando-o como um percurso diacrónico no qual os itens lexicais, impulsionados por contextos pragmáticos e morfossintácticos, vão ganhando funções gramaticais, num *continuum* unidireccional que conduz a uma gramaticalização cada vez maior. Apesar de as teorias de gramaticalização levantarem diversas questões que diferentes investigadores tentam resolver, nomeadamente para determinar os diversos sistemas envolvidos na recategorização dos itens gramaticalizados, parece relativamente consensual a ideia de que o processo é irreversível. Não é nossa intenção discutir estes pressupostos funcionalistas, sendo, contudo, necessário proceder, neste momento, a uma distinção conceptual entre **gramaticalização** e **discursivização** (ou pós-

gramaticalização), uma vez que este último processo, em certa medida, valida as nossas observações realizadas a propósito do item *pois*, quando usado em estruturas conclusivas.

De acordo com Vincent *et al.* (1993: 73) “a pós-gramaticalização representa o processo através do qual uma forma migra para um nível não gramatical, no sentido em que deixa de obedecer a restrições gramaticais e passa a ser regida por restrições pragmáticas e interactivas”. Assim, este conceito de pós-gramaticalização aponta a possibilidade de determinadas formas passarem a ser utilizadas enquanto itens com valores discursivos, sem obedecer a restrições gramaticais, tornando-se, com regularidade, **marcadores discursivos**.

Valle (2000) aproveita a sugestão de Martellota *et al.* (1996) para a reconversão da expressão *pós-gramaticalização* em *discursivização*, na medida em existe a hipótese de que nem sempre os itens considerados como fruto deste processo tenham sido o resultado de percurso de gramaticalização. Martellota (1996: 32) considera que este termo é útil para designar um processo de mudança, distinto da gramaticalização, que faz com que um elemento linguístico perca “as suas restrições gramaticais, sobretudo de ordenação vocabular” e assuma restrições de carácter pragmático e interactivo. Assim, este autor considera este processo como detentor de um campo de actuação muito vasto, “*marcando relações entre os participantes ou entre os participantes e o seu discurso*”. Considerando-o relativamente inexplorado, uma vez que o início mais sistematizado das investigações ocorreu na última década do século XX, Martellota verifica a sua capacidade de criação de marcadores discursivos, que considera ser um grupo de itens usados essencialmente para a reorganização linear da informação ao nível do discurso, entendido como fala, e apenas subsidiariamente para organizar as relações textuais, uma vez que dada a natureza menos fluida do enunciado escrito, o enunciador dispõe de um vasto elenco de itens para a execução dessa organização. Por outro lado, já Levinson (1983: 87-88) referia a existência destes marcadores, entendendo-os como um conjunto de itens que “*indicate in very complex ways, just how the utterance that contains them is a response to, or a continuation of, some portion of the prior discourse*”, apresentando como exemplos o uso em início de enunciado de “*but, therefore, in conclusion, to the contrary, still, however, anyway, well, besides, actually, all in all, so, after all*” e apontando a possibilidade de existência destes termos nas várias línguas.

A designação marcador discursivo pode, portanto, ser aplicada a um conjunto bastante amplo de itens, com origens em categorias diversas, que, *grosso modo*, actuam

no plano do enunciado, quer através do estabelecimento de elos coesivos, quer favorecendo a interacção discursiva, quer auxiliando o próprio planeamento da fala. Deve ser assinalado o facto de se abrigarem sob esta designação vários termos, para os quais, frequentemente, os investigadores não têm solução em termos classificatórios, e não deve deixar de ser referido que a definição de marcador discursivo não é consensual, embora pareça relativamente estável a ideia de que estes itens possibilitam, de formas diversificadas, a organização do discurso. Valle (2000:108) discute brevemente este grupo de elementos linguísticos, considerando que se regista a existência de um conjunto de itens que age no campo das relações textuais, exercendo funções de conexão, de sequenciação, de retoma, etc., e a de um outro conjunto que actua no domínio das relações entre o discurso e os indivíduos, concretizado ao nível do processamento cognitivo, da interacção entre interlocutores, etc.

O *Dicionário Terminológico* caracteriza os marcadores discursivos como “*unidades linguísticas invariáveis com alto grau de gramaticalização, que não desempenham uma função sintáctica no âmbito da frase, nem contribuem para o sentido proposicional do discurso, mas que têm uma função relevante na produção dos actos pragmático-discursivos, estabelecendo conexões entre os enunciados, organizando-os em blocos, indicando o seu sentido argumentativo, introduzindo novos temas, mantendo e orientando o contacto do locutor com o interlocutor*” (C.1.1.).

Partindo destes pressupostos, pois é exemplar, como instância quer do processo de gramaticalização, quer do de discursivização. Assim, por um lado, temos este item a funcionar como conector - de natureza por definir neste trabalho - capaz de criar nexos causais e explicativos entre proposições, que surge como o resultado de um percurso de gramaticalização, conforme foi visto ao longo deste texto. Por outro lado, ele é utilizado em interacção discursiva, como marcador discursivo, sinalizando, por exemplo, o término da troca conversacional, situações de anuência, operando como introdutor de confirmação, ou como preenchimento de pausa discursiva, etc., e, nestes casos aspectos supra-segmentais, como a entoação, por exemplo, caracterizam-no como item discursivizado que funciona ao nível das relações entre discurso e falante, como pode ser visto nos exemplos (93) e (94) que a seguir se transcrevem.

- (93) A: Mas explicava-lhes também assim, a, sei lá, o que é que iam fazer? O que é, o... Comunhão

X: Ai, o que iam fazer na primeira comunhão... **Pois...** Isso ensinava. Mas isso é fácil.

A: Pois...

- (94) **X:** E uma vez a gente tava a chamar um, um também para se ir confessar, para dizer os pecados: «anda cá para dizer os pecados ao senhor abade!» e (...) Não sabia, tava, era tão inocente quanto era pequeno, começou a chorar muito: «ai que eu não sei os pecados! Eu não sei os pecados!» pensava que os pecados que era uma, bom, quer dizer, bom, como o pai-nosso, quer dizer, uma coisa assim que se chamava pecados. Tinha que dizer aquilo tudo, não é? De maneira que ele, como não sabia disse: «ai que eu não sei os pecados! Eu não sei os pecados! Eu não sei os pecados!» é preciso também explicar-lhe: «os pecados é o que tu tens feito, assim, assim, assim...»

A: Pois porque... Bom há uns, há uns miúdos que vão logo aprendendo isso em casa, mas há outros que não, não é, que não sabem...

X: Pois, há uns que são mais inocentes do que outros e são, enfim, mais atrasados, ou porque devido à idade ou porque mesmo já sejam atrasados deles, não é?

A: Pois é.

in CRPC, Lisboa, CLUL, *sub-corpus oral espontâneo*, Texto nº 31

http://www.clul.ul.pt/sectores/linguistica_de_corpus/corpus_oral_pf_publicado.zip

Por seu turno, o percurso de análise que efectuámos em relação às propriedades de *pois*, quando integrando enunciados conclusivos, tem como implicação a sua remoção do grupo dos conectores, uma vez que nos parece claro que não opera como item conectivo. É incontestável a sua capacidade de assinalar nexos conclusivos, desde que configuracionalmente situado numa posição posterior ao verbo, mas é duvidoso o seu potencial conectivo, no sentido em que entendemos um conector, ou seja, um item linguístico invariável que permite a combinação de proposições e estabelece entre elas nexos lógicos.

Assim, este item actua, no nosso entender, como um marcador discursivo que visa indicar – ou reforçar – a leitura conclusiva a ser feita a propósito da proposição em que se integra, não exercendo qualquer função de conexão, mas funcionando outrossim

como uma espécie de sinalizador das intenções discursivas, ainda que a sua ocorrência seja restrita a uma posição sintáctica fixa.

3.1.4. Assim

A abordagem de *assim* coloca vários problemas, uma vez que no Português Europeu contemporâneo é fácil constatar o carácter multifuncional da sua utilização corrente. Assim, podemos entendê-lo como advérbio (95) e (96), conector (101) e (102), marcador de foricidade (97) e (98), deíctico (99) e marcador discursivo, (100) (preenchedor de pausa).

- (95) ADVÉRBIO DE MODO A verdade é que até se passou a pagar preparo para reclamar contra a especificação e questionário, que estava isenta, levando a que muitos julgamentos cheguem ao fim com um questionário coxo, e isto para reforçar a justiça cível. A verdade é que **assim** se pretende limpar os tribunais de processos, proibir os cidadãos de acesso aos tribunais e com isto resolver a crise da justiça

/portugal/politica/internet/parlamento_internet_cd/CD-Actas2/Dar/105/sl1/N043/
in CQPweb da UL (Consultado a 22 de Agosto de 2011)

- (96) ADVERBIAL TEMPORAL As bactérias foram desde cedo, **assim que** descobertas e interpretadas as suas funções, associadas a tudo o que de negativo poderia acontecer com o organismo humano e com outros seres que fossem importantes para o Homem.

<http://www.cienciaviva.pt/projectos/pollen/ioguqueijo.pdf>

(Consultado a 14 de Agosto 2011)

- (97) ANÁFORA Conhecem-se apenas algumas colónias [*de garças-boieiras*] um pouco a norte deste rio, nomeadamente no Ribatejo (zona da Golegã) e no distrito de Castelo Branco. Mas nem sempre foi **assim**: há cerca de 30 anos a garça-boieira nidificava na região de Aveiro.

<http://jornal.quercus.pt/scid/subquercus/defaultarticleViewOne.asp?categorySiteID=376&articleSiteID=803> (Consultado a 14 de Agosto 2011)

- (98) CATÁFORA Benjamin Franklin, o chefe de correios que acabou pai fundador dos Estados Unidos da América, disse **assim** um dia: "Que

conveniente é ser uma criatura racional, isso permite-nos encontrar sempre justificações para as nossas ações".

<http://aeiou.expresso.pt/pense-obliquo=f613123>

(Consultado a 14 de Agosto 2011)

- (99) DEÍCTICO Afonso reassumiu um ar severo. - Não o nego... Talvez o governasse, se lho consentissem. Mas faça-me favor de se não gabar das suas façanhas, porque um bom cavaleiro deve ser modesto... E sobretudo não enterrar **assim** as mãos pela barriga abaixo...

QUEIRÓS, Eça, *Os Maias*, Livros do Brasil

- (100) MARCADOR DISCURSIVO X: Cá barbas é que não! Vá lá no homem, agora nas senhoras... Valha me deus! (...) Ai, credo!

A: Mas mesmo assim ainda se vê **assim** nas, nas terras... Nas aldeias e **assim** mulheres com cada bigode! Ah que horror!

X: Pois! (...) É, é cada um! É verdade! Lá no redondo tá lá uma senhora que é precisamente a cara dum homem: muitas barbas e um bigode grande! E já duro! Porque ela começou-o a tirar, quer dizer, ainda não usavam aqueles processos

in CRPC *sub-corpus oral espontâneo*, nº 91, 1970-1974

Por outro lado, o uso de *assim* nos exemplos que se seguem aponta, uma vez mais, a possibilidade de os itens tradicionalmente considerados como conjunções/conectores conclusivos poderem assinalar a relação de causa-consequência e o nexos verdadeiramente conclusivo. Assumimos essa distinção entre (101) e (102).

- (101) O trigueirão é uma ave territorial, ou seja, cada macho defende o seu território dos machos concorrentes. No entanto, estes territórios podem ser relativamente pequenos e **assim**, nas zonas onde a espécie é mais comum, é habitual ouvir-se 2 ou 3 machos respondendo uns aos outros.

<http://jornal.quercus.pt/scid/subquercus/defaultarticleViewOne.asp?categorySiteID=376&articleSiteID=957> (Consultado a 14 de Agosto 2011)

- (102) As bactérias têm também um papel fundamental no equilíbrio do organismo humano, efectuando tarefas que este não consegue realizar sozinho. Para além de serem responsáveis pela síntese de algumas

vitaminas, podemos encontrar bactérias na pele, nariz, boca, cólon, sendo muitas delas específicas das diferentes partes do tubo digestivo. A sua inexistência leva a desequilíbrios graves na saúde do organismo, sendo **assim** parceiros importantes do nosso sistema imunológico.

<http://www.cienciaviva.pt/projectos/pollen/ioguqueijo.pdf>

(Consultado a 14 de Agosto 2011)

Assim, em (101) o conector permite assumir que a proposição *nas zonas onde a espécie é mais comum, é habitual ouvir-se 2 ou 3 machos respondendo uns aos outros* surge como a consequência dos factos expressos nas precedentes, ou seja, a existência de zonas territoriais de pequenas dimensões e o facto de o trigueirão macho, como ave territorial, defender o seu território. É, portanto, a existência de um determinado estado de coisas que surge como causa directa de um outro e a relação entre os dois é, por conseguinte, de causa-consequência. (101) pode, por conseguinte, ser parafraseada por (103):

(103) No entanto, estes territórios podem ser relativamente pequenos e, **por causa disto**, nas zonas onde a espécie é mais comum, é habitual ouvir-se 2 ou 3 machos respondendo uns aos outros.

Em (102), contudo, após a consideração efectuada sobre todas as propriedades e funções das bactérias, bem como dos perigos que a sua inexistência origina, o enunciador conclui que as bactérias são *parceiros importantes do nosso sistema imunológico*, atribuindo, através de um juízo de valor, uma propriedade às bactérias, que não é causada devido a um estado de coisas antecedente. Assim, é realizado um raciocínio que permite chegar a uma conclusão, decorrente da ponderação intelectual de proposições que se relacionam. No caso particular de (102), o enunciador realiza um raciocínio indutivo:

- as bactérias efectuem tarefas no organismo humano que este sozinho não desenvolve;
- as bactérias são responsáveis pela síntese de algumas vitaminas em vários pontos do organismo;
- a sua inexistência causa desequilíbrios graves na saúde do organismo humano;

– *logo* as bactérias são parceiros importantes do nosso sistema imunológico.

Deve, ainda assim, referir-se que esta distinção nem sempre é directa, sendo relativamente fácil que o uso possa, corrente e indistintamente, traduzir de forma ambígua as duas relações.

Do ponto de vista histórico, a origem deste termo remonta aos termos latinos *ad* e *sic*, que se vieram a aglutinar no Português Medieval. A preposição *ad* tem valor semântico de aproximação temporal ou espacial, podendo ser traduzida por “*em direcção a*” e “*para*”; *sic*, por seu turno, comporta o valor adverbial de “*deste modo*”:

(104) ad majorem Dei gloriam

para maior glória de Deus

(105) Sic transit gloria mundi

deste modo passa a glória do mundo

(106) sic itur ad astra

deste modo se vai para as estrelas

Os dois itens sofreram um processo de reconversão diacrónica e, na passagem do Latim para o Português Arcaico os dois itens agruparam-se dando origem a *assy* e passando a surgir como um único termo (cf. Almeida 2009: 2189-2190). Deste modo, ao contrário de, por exemplo, *portanto*, que surge numa fase inicial como lexia (conforme detectámos nos registos escritos do Português Medieval disponíveis no CIMP), a transformação num termo singular de *assim* parece ter ocorrido de forma bastante rápida, ocorrendo já, nos mesmo registos, para além de *assy*, as expressões *assi*, *asi*, e *assim* resultantes de um célere processo de aglutinação das duas unidades, como atesta o exemplo (107), do século XIII:

(107) Moller q(ue) ferir outra deli seu marido as uaras i~ una casa serrada
p(er)ante os iuizes e p(er) qual for o feito; **assi** seia~ as uaras como uire~
os iuizes por dereito. (*Foros de Garvão, circa 1280 in CIMP*)

(*Mulher que ferir outra, dê-lhe seu marido as varas numa casa cerrada
perante os juízes e para qual for o feito, **assim**(desse modo/assim
mesmo/dessa forma) sejam as varas como virem os juízes por direito.*)

Assim, a locução *ad sic* transitou para o Português, mantendo um valor adverbial relacional, que, conforme verificaremos, ainda não abandonou no Português Europeu contemporâneo e que é visível em múltiplos contextos. Este item assume, efectivamente, um valor semântico e pragmático de grande ambiguidade, não sendo fácil de detectar onde termina a sua função adverbial e onde tem início o seu papel de conector, até porque, em múltiplas circunstâncias, os advérbios podem estabelecer-se como conectores interfrásicos. Para comprovar esta ambiguidade, abundam exemplos em que *assim* pode ser lido como anáfora e simultaneamente traduzir nexos conclusivos:

- (108) O ministro da Agricultura, Jaime Silva, admitiu hoje que o Estado não é o melhor gestor da "vocação produtiva" da floresta nacional, justificando **assim** a cedência da gestão a privados com objectivos empresariais.

http://jn.sapo.pt/PaginaInicial/Nacional/Interior.aspx?content_id=1007823 (Consultado a 14 de Agosto 2011)

- a. O ministro da Agricultura, Jaime Silva, admitiu hoje que o Estado não é o melhor gestor da "vocação produtiva" da floresta nacional, justificando **portanto** a cedência da gestão a privados com objectivos empresariais.
- b. O ministro da Agricultura, Jaime Silva, admitiu hoje que o Estado não é o melhor gestor da "vocação produtiva" da floresta nacional, justificando **deste modo** a cedência da gestão a privados com objectivos empresariais.

Esta sobreposição de leituras é coerente com os pressupostos da gramaticalização que apontam para a existência de estádios intermédios dos itens lexicais a caminho de uma especialização mais gramatical. Por conseguinte, (108) b. traduz uma das leituras que é possível fazer de (108), na qual *assim* remete anaforicamente para o contexto frásico precedente, retomando-o de forma resumida e relacionando-o com a proposição subsequente. Por outras palavras, a admissão de que o Estado não é o melhor gestor da "vocação produtiva" da floresta nacional é entendida como a justificação, ou explicação, para a cedência da gestão a privados com objectivos empresariais. Em (108) a. o nexo conclusivo deriva da assunção de uma premissa implícita: as entidades privadas são gestores capazes e das premissas (a "vocação produtiva" da floresta nacional deve ser realizada por entidades capazes; o Estado não é o melhor gestor da "vocação produtiva" da floresta nacional), sendo a conclusão expressa na necessidade de cedência da gestão a privados com objectivos empresariais. Deve, porém, ser salientado que (108) pode ser

enunciado sem a realização lexical do item *assim* (cf. (108) c.), mantendo a viabilidade das leituras de (108) a. e b.

- c. O ministro da Agricultura, Jaime Silva, admitiu hoje que o Estado não é o melhor gestor da "vocalização produtiva" da floresta nacional, justificando a cedência da gestão a privados com objectivos empresariais.

Nunes (1906) e Celso & Cunha (1984) incluem-no no grupo dos advérbios de modo. Matos (2003), Celso & Cunha (1984) e Bechara (2009) assumem que *assim* é também um item conectivo/ uma conjunção de natureza conclusiva. Não é esta a nossa opinião, uma vez que entendemos que este item se encontra num estágio de gramaticalização ainda bastante afastado do estatuto de conjunção, aproximando-se, nos seus usos conclusivos, mais de um marcador discursivo do que de um conector, ou activando, sobretudo ao nível das estruturas macrotextuais, o seu valor de retoma e de foricidade. Já Barbosa (1822: 347) retirava *assim* do conjunto das conjunções, alegando que “*o que huma vez foi nome ou adverbio não pode mudar de espécie, salvo se o uso lhe antiquou o seu primeiro destino para lhe dar outro novo*”. No caso deste item, o valor adverbial relacional que evidenciava na transição do Latim para o Português mantém-se.

Assim, a verificação do percurso diacrónico deste item permitiu constatar que, numa fase inicial, correspondente grosso modo aos séculos XIII e XIV, se regista uma predominância bastante acentuada de uma utilização de *assim* associada a *como*, com carácter conectivo e valor comparativo:

- (109) E os meus ricos omees den’os a meu filio ou a mia filia q(ue) no meu logar ouuer a reinar q(uan)do ouuer reuora, **assi como** os daria~ a mi.

Testamento de D. Afonso II: Ms L Séc. XIII (in CIMP)

(E os meus ricos homens dêem-nos a meu filho ou a minha filha que no meu lugar houver a reinar quando houver idade, assim como os dariam a mim.)

Esta utilização atravessa os séculos, embora se combine, regularmente, com outros usos:

(110) Todo o mal deue a seguir a q(ue~) o faz, **assi** q(ue) o pad(re) no~ seya peado por o filho neno o filho pollo padre nen a molh(er) polo marido nenno marido polla molher nen irmao por irmaa ne~ soogro por genrro, mays cada huu sofra a pe~a pollo q(ue) padescéo.

*(Todo o mal deve seguir a quem o faz, **assim/ de modo que** que o pai não seja castigado pelo filho nem o filho pelo pai (...))*

Afonso X, *Foro Real* Séc. XIII (in CIMP)

(111) E indo **assi** adiante viro~ hu~u paaço ((L)) muy nob(re) e viro~ hy dous rreys e outros muitos ((L)) que a alma conhocia. e p(re)guntou ao angeo e disse. Que he esto que vejo que estes foram antre sy imiigos e ((L)) de maa vida.

*(E indo **assim/ desta forma** adiante virão um paço muito nobre e virão dois reis e outros muitos (...))*

Vidas de Santos de um Manuscrito Alcobacense Séc..XIII/XIV (in CIMP)

O uso comparativo deve ter sido relativamente vulgarizado, ideia que se pode confirmar pela descrição de *assim* que podemos encontrar na Gramática de João de Barros (1540), em http://www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/corpus/texts/xml/b_002, que o integra na classe do advérbio, especificamente entre aqueles que podem *comparar*, equivalendo-se a *assim como* e a *bem como*.

Logo no séculos XV, para além deste valor e dos seus usos fóricos, (112), que também surgem em grande número, encontramos instâncias de utilizações que parecem configurar a possibilidade de leitura causa-consequência, (113):

(112) E em fim de todo ueeo aquel caualeyro ao monte Oliuete, hu Jhesu Christo sobiu aos ceeos, e disse **asy**: Meu Senhor Jhesu Christo, no~ sey hu uaa mais depos ty. (Catáfora)

Orto do Esposo Séc. XV (in CIMP)

(113) E quando a [*a lança*] poser no peito, que chegue a ma~a~o de ssoo-braço o mais que poder e dobreia de tal guysa que faça della restre e **assy** que o peso da lança lhe venha todo sobre a chave da ma~a~o, e nom sobre os dedos.

*(E quando a lança puser no peito, que chegue a mão desse braço o mais que puder e a dobre de tal jeito que faça dela restre e **como consequência disto** que o peso da lança lhe venha todo sobre a chave da mão e não sobre os dedos.)*

Livro da Ensinança de Bem Cavalgar Toda Sela, Séc. XV (CIMP)

A consulta que efectuámos aos vários *corpora* disponibilizados *online* para consulta do Português Europeu não sincrónico desenham um quadro de escassez em relação à utilização de *assim* como item conectivo e, no nosso entender, não evidenciam nexos conclusivos, atestando, outrossim, uma relação de causa-consequência, em que a(s) proposição(ções) antecedentes surgem como a causa directa da subsequente, que surge como efeito ou consequência. A este uso sobrepõe-se um outro, cujas ocorrências são bastante reiteradas, do advérbio *assim*, com um valor relacional e fórico. De facto, a consulta dos vários *corpora* abrangendo períodos históricos diversos não devolveu ocorrências deste item utilizado para assinalar nexos verdadeiramente conclusivos, o que favorece a inferência deste uso ser tardio e provavelmente escasso. É, contudo, nossa convicção, que o carácter fórico do item permite a instituição de alguma ambiguidade de leitura que parece conduzir à consideração de um nexo conclusivo que, a nosso ver, nem sempre se verifica, sendo pragmaticamente confundido com a relação causa-consequência ou com o final do enunciado, ou seja, com a sua conclusão. Veja-se a propósito:

(114) Por causa da inclinação do casco, a chuva não empoçara na vela, e **assim** não havia perigo de esta apodrecer.

SARAMAGO, José, *Memorial do Convento*, Caminho

Neste exemplo pode constatar-se a possibilidade de uma dupla leitura, que explicitamos em a. e b., que tem raízes numa propriedade, de certa forma, fórica e resumitiva de *assim*, que parece englobar a(s) proposição(ções) precedente(s), assinalando – ou enfatizando – uma relação de consequência, ou de conclusão, com a proposição subsequente:

- a. Por causa da inclinação do casco, a chuva não empoçara na vela, e **por causa disto** não havia perigo de esta apodrecer.
- b. Por causa da inclinação do casco, a chuva não empoçara na vela, **logo** não havia perigo de esta apodrecer.

Qualquer uma das leituras é viável para (114). A leitura conclusiva é possível, na medida em que o enunciador considera a ausência de perigo de apodrecimento fundamentando-se num raciocínio assente na premissa implícita: a água empoçada sobre um material orgânico conduz ao apodrecimento. A constatação de que *a chuva não empoçara na vela* permite inferir que a consequência provável do empoçamento, *i. e.*, o apodrecimento da vela, não virá a ocorrer, logo esse perigo não existe. Por outro lado, a capacidade de abarcar a proposição precedente de forma globalizante é traduzida pela expressão *deste modo*, que pode substituir *assim* na perfeição, em múltiplos contextos, o que confirma a manutenção do seu valor de anáfora (cf. c.):

- c. Por causa da inclinação do casco, a chuva não empoçara na vela, e **deste modo** não havia perigo de esta apodrecer.

No Português Europeu Contemporâneo, por outro lado, não é muito frequente a utilização de estruturas em que o nexos conclusivo seja assinalado por *assim*. Esse uso, no nosso entender, surge reservado a contextos particulares de linguagem técnica ou científica, sobretudo a nível escrito, sendo, contudo, possível que esta utilização radique na ambiguidade que pragmaticamente se estabelece entre a relação causa-consequência e o nexos conclusivo (cf. (115) e (116)):

- (115) Através da participação nesta Associação, a Estradas de Portugal pretende contribuir para a criação de condições para o desenvolvimento das populações de Lince-Ibérico contribuindo **assim** para a conservação da biodiversidade no nosso país.

<http://www.estradasdeportugal.pt/index.php/pt/noticias/453-a-estradas-de-portugal-integra-a-iberlinx>
(Consultado a 18 de Agosto de 2011)

(116) Do ponto de vista tecnológico é possível a utilização da energia solar para o aquecimento ambiente de forma activa dos edifícios, no entanto esta aplicação está limitada pela utilização em apenas 3 a 4 meses por ano, sendo **assim** economicamente menos interessante.

http://www.afrizal.pt/pdf/ENERGIAS_ALTERNATIVAS/S_CONCEITO_ENERGIA_SOLAR.pdf (Consultado a 18 de Agosto de 2011)

O facto de, de uma forma recorrente, as gramáticas da tradição luso-brasileira integrarem este item no grupo dos conectores conclusivos relaciona-se, muito possivelmente, com a função fórica e resumitiva que leva a que seja regularmente utilizado como estratégia para não abandonar as questões consideradas, aportando de forma sumária a sua evocação para a fase final do enunciado, *i.e.*, a sua conclusão, que não é forçosamente sinónimo de conclusão lógica. Por outro lado, à semelhança do que verificámos a propósito de *pois*, este item surge, nas raras estruturas em que é possível a leitura causa-consequência e/ou nexos conclusivos, uma posição sintáctica fixa, surgindo posposto ao verbo, que regra geral, se apresenta no gerúndio, (117), não se registando ligação sintáctica explícita entre as orações, quando é utilizado o Indicativo (117)a:

(117) Nesta fase de clarificação, é o próprio conflito que permite descobrir o porquê e de que forma os outros se opõem, sendo **assim** possível descortinar formas de aproximação ou analisar até que ponto os interesses são antagónicos.

http://www.direito.up.pt/cije_web/backoffice/uploads/publicacoes/Maques_Joao.pdf (Consultado a 18 de Março de 2011)

- a. Nesta fase de clarificação, é o próprio conflito que permite descobrir o porquê e de que forma os outros se opõem. É **assim** possível descortinar formas de aproximação ou analisar até que ponto os interesses são antagónicos.

Deste modo, é possível que em (117) a conexão seja estabelecida pelo gerúndio, uma vez que não parece ser o item *assim* que funciona como conector. As consequências que derivam destas observações põem seriamente em questão a funcionalidade conectiva deste item, especialmente naquilo que se relaciona com a

conexão conclusiva e corrobora a nossa ideia inicial que o perspectiva num estágio de gramaticalização inicial.

Esta proposta pode ainda ser validada pela observação das propriedades de conjunção de *assim*.

- (i) impossibilidade de movimento da oração que introduz para o início da estrutura:
 - (118) a. Os jogadores têm treinado especificamente para este jogo, **assim** a vitória foi justa.
 - b. * **Assim** a vitória foi justa, os jogadores têm treinado especificamente para este jogo.
- (ii) pode deslocar-se no interior do membro articulado, ainda que com algumas restrições (cf. (119))
 - (119) a. #Os jogadores têm treinado especificamente para este jogo, a sua vitória, **assim**, foi justa.
 - b. Os jogadores têm treinado especificamente para este jogo, a sua vitória foi, **assim**, justa.
 - c. ?Os jogadores têm treinado especificamente para este jogo, a sua vitória foi justa, **assim**.
- (iii) pode co-ocorrer com outra conjunção:
 - (120) Os jogadores têm treinado especificamente para este jogo e, **assim**, a sua vitória foi justa.
- (iv) não articula constituintes não frásicos:
 - (121) *Os jovens atletas têm talento, podem vencer várias competições e ser campeões da Europa, **assim** famosos.
- (v) não pode articular frases subordinadas:
 - (122) *Julgamos que estes atletas são talentosos, **assim**, que têm potencial para grandes vitórias.

A Figura que se segue sintetiza as propriedades de conjunção que *assim* evidencia e não evidencia:

Propriedades da Conjunção	Portanto
impossibilidade de movimento da oração que introduzem para o início da estrutura complexa	+
não se pode deslocar no interior de membro articulado	?
não pode co-ocorrer com outra conjunção	-
articula constituintes frásicos e não frásicos	-
pode articular frases subordinadas	-

Figura 10– Propriedades de conjunção de *assim*

Este item evidencia poucas das propriedades características da conjunção, não podendo, portanto, ser encarado como tal. Assim, ocorre em frases e em segmentos discursivos superiores à frase marcando nexos conclusivos, mas ainda como um item conetivo de base adverbial.

3.1.5. Por isso

O conjunto dos itens conectivos tipicamente referidos nas gramáticas como capazes de estabelecer conexões do tipo conclusivo integra a perífrase *por isso*. Este tipo de perífrase conectiva surge como estratégia de preenchimento do elenco de conjunções que se esvaziou na transição do Latim para o Português. Algumas resultam da combinação de preposições com advérbios, como já foi observado a propósito de *portanto* e de *assim*. O caso de *por isso* apresenta algumas particularidades.

Do ponto de vista diacrónico é possível afirmar que esta forma ocorre tardiamente, uma vez que a consulta do corpus informatizado do Português Medieval (CIMP) devolveu raras ocorrências desta locução – ortograficamente registada como *por esso* – nos registos anteriores ao século XIV. A primeira que detectámos na nossa pesquisa situa-se no século XIII:

- (123) E porende assy como nos deffendem(os) q(ue) nenhuu no~ proue en ne~hua guisa trayço~, nenhuu mao feyto (contra) sap(esso) de el rey, outrosy no~ queremos soffrer que nenhuu ly diga mal nenno deoste ne~ retrayha mal dele nen de se(us) feytos. E **por esso** stabellecem(os) que

todo ome que entender esoub(er) alguu erro q(ue) faça el rey, digao en puridad(e). (*E por isso assim como nós defendemos que nenhum não prove em nenhum modo traição, nenhum mau feito contra sua pessoa d' el-rei, outrossim não queremos tolerar que nenhum lhe diga mal nem o ofenda nem reconte mal dele nem de seus feitos. E **por isso** estabelecemos que todo o homem que entender e souber algum erro que faça el-rei o diga em segredo.*)

Afonso X, *Foro Real*; Séc. XIII (in CIMP)

Esta instância, obtida num texto de pendor legislativo, não configura um nexo de conclusão entre premissas e a proposição que se obtém por inferência lógica, mas sim uma relação de retoma anafórica entre actos de fala que servem de justificação – ou de causa – a um acto de fala declarativo, tradutor de um estado coisas a criar com fundamento nessas causas, ou seja: *por causa disto* (que defendemos e também que não queremos tolerar) ordenamos que todos os que souberem ou perceberem os erros do rei os digam em segredo.

A escassez de ocorrências nos registos escritos desta lexia poderá ser explicada, em nosso entender, pela competição com outra perífrase utilizada para a expressão da conclusão muito mais corrente na época medieval, que é *por en*. Assim, só a partir do final do século XIV é que se regista o aumento das ocorrências de *por isso*, ainda em coexistência com *por en* (grafado como *poren*, *porē*, *porende*, *porēde*, *por en*, ou *por ende*). Deste modo, este item, que integra a preposição *por* e o advérbio *en* ou *ende* cujo significado é próximo de *isso*, de acordo com Rosa Virginia Mattos e Silva (1984: 144) citada em Barros (2010: 524), mantém-se até aos fins do século XIV com o valor “*exclusivo explicativo-conclusivo*”. Assim, até ao século XV, *porém* terá sido regularmente utilizado para a criação de nexos conclusivos/ causais-explicativos, altura em que o seu valor semântico se alterou, derivando para a relação de contraste. É possível que esta deriva semântica para adversativa, ou contrastiva, que terá ocorrido a partir do século XV, e o seu uso mais especificado como conector de contraste tenham originado a proliferação da outra perífrase mais especializada para criação de nexos conclusivos. (124) e (125) atestam a co-ocorrência das duas perífrases no mesmo texto (*Crónica Geral de Espanha – CGE*) do século XIV:

(124) E a primeira pessoa que hy veo pobrar foy hu~a molher que avya nome

Crunha e **por esso** mandou Hercolles que ouvesse aquella villa nome Crunha, do nome daquela [molher]; e a mayor parte dos pobradores daquelle logar foron dessa terra de Galiza. (*E a primeira pessoa que aí veio povoar foi uma mulher que havia nome Crunha e por isso mandou Hércules que houvesse aquela vila nome Crunha (Corunha)...*)

CGE Séc. XIV (in CIMP)

- (125) Mas a esto veerom rogados, em ajuda del rey Atila, el rey Sanguybano co~ os seus, por que vyvya acerca d'elle e avyam muy gra~de medo del; e **por ende** preytejou co~ elle de lhe dar a cidade de Orle~e~s onde elle estonce estava. (*Mas a isto vieram rogados, em ajuda d'el rei Átila, el rei Sanguibano com os seus, porque vivia cerca dele e haviam mui gran medo del; e por isso negociou com ele de lhe dar a cidade de Orleães onde ele então estava.*)

CGE Séc. XIV (in CIMP)

Porém tem sido objecto de múltiplos estudos, na medida em que o seu processo evolutivo regista uma interessante transição de conector conclusivo para contrastivo. Barros (1988: 101) citando Said Ali (1964) afirma que, no Português antigo, *porende* e *porém* evidenciavam uma utilização explicativa/causal, retomando anaforicamente a oração anterior. Com o tempo, vulgarizou-se a utilização de *porém* em contextos específicos de contrajunção, associados à invalidação da expectativa, geralmente assinalados pela presença da negativa, o que terá motivado a sua transformação semântica, passando a significar *apesar disso, mas, contudo*.

Os exemplos que a seguir se transcrevem, obtidos no exemplar da *Demanda do Santo Graal*, (DSG) do século XV, disponível no Corpus Informatizado do Português Medieval, comprovam esta deriva semântica, e configuram um quadro de coexistência de ambas as possibilidades de sentido, que, por vezes, ganha contornos de ambiguidade semântica:

- (126) Eles em esto falando catarom e virom que todalas portas do paaço se çarrarom e todalas freestas pero que nom escureceo **por ende** o paaço, ca entrou i u~u~ tal raio de sol que per toda a casa se estendeu. (*Eles nisto falando procuraram e viram que todas as portas do paço se fecharam e todas as janelas, mas que não escureceu por isso/ por causa disso/*

contudo o paço, pois entrou aí um tal raio de sol que por toda a casa se estendeu.)

DSG, SÉC. XV (in CIMP)

(127) Quando a donzela que o dom lhi pidiu o meteo no alcaçar e ele viu que Meraugis lhi queria toda via te~er companha, disse:

– Dom Meraugis, aqui ha´ gram gente que toste poderia fazer gram mal a milhores dous cavaleiros que no´s. **Por ende** eu nunca fiz tanto por vo´s que devades por mim entrar em perigoo de morte. E **por em** queria, assi Deus me ajude, que vos torna´sseis, ca, se vo´s aqui morressedes comigo, esto seeria gram doo em vossa morte e nom ganharia eu i rem. (*Dom Meraugis, aqui há muita gente que cedo poderia fazer grande mal a melhores dois cavaleiros que nós. Contudo eu nunca fiz tanto por vós que devais por mim entrar em perigo de morte. E por isso queria, assim Deus me ajude, que regressásseis, pois, se vós aqui morrêsseis comigo, isto seria grande dó em vossa morte e não ganharia eu nada com isso.*)

DSG, SÉC. XV (in CIMP)

Não é nossa intenção proceder à descrição desta deriva semântica de *porém*, aspecto amplamente abordado em vários estudos (Barros 1988, 2010). É, contudo, nossa convicção que a perífrase *por isso* se torna mais corrente para introduzir nexos conclusivos-explicativos, a partir do momento em que o valor semântico de *porém* se altera. De facto, existem entre as duas formas semelhanças notórias, na medida em que ambas remetem anaforicamente para a proposição, ou proposições, prévia(s) que retomam e com as quais criam um nexo de implicação, que pode ser descrito como *se p então q*, ou seja, *q existe por causa de p*. Entendemos ainda que qualquer uma destas perífrases ocorre mais facilmente em contextos de nexo causa-efeito do que em situações de inferência epistémica, assumindo-se mais como a explicação ou causa de determinados estados de coisas. Assim, entendemos que *por isso* surge, numa fase inicial, mais especializada para criação de nexos causa-consequência, do que para a instituição de implicações lógicas do tipo premissa(s)-conclusão. Embora essa especialização possa ainda permanecer, vários exemplos recolhidos aleatoriamente em textos da comunicação social do século XXI, (cf. (128) a (131)) atestam a ambivalência do seu uso para o estabelecimento de nexos de causa-consequência e de nexos conclusivos, o que aliás é característico de todos os conectores conclusivos, conforme

temos vindo a verificar.

- (128) Uma das principais causas para a extinção do lince é a redução das populações de coelho bravo, o seu alimento predileto. Acredita-se que os lincos que restaram não conseguem alimento suficiente para manterem as suas crias e, **por isso**, o sucesso da reprodução é muito limitado.

http://www.publico.pt/Sociedade/linco-iberico-esta-criticamente-ameacado-de-extincao_188031

(Consultado a 14 de Março de 2011)

- (129) As cidades podem ajudar a combater a falta de água. Quando a escassez ou as oscilações entre precipitação e períodos secos são cada vez mais demarcadas, o armazenamento de águas pluviais nas casas pode combater esta falta. "Muita da água de chuva que cai não é aproveitada, **por isso** ainda é possível ser-se muito mais eficiente com o seu uso. É preciso armazenar esta água e aproveitá-la", explicou John Bongaarts.

<http://ecosfera.publico.pt/noticia.aspx?id=1478779>

(Consultado a 14 de Março de 2011)

- (130) "Os morcegos insectívoros conseguem detectar muito bem as redes que utilizámos para apanhar os frugívoros [morcegos que se alimentam de fruta], **por isso** temos que utilizar os ultra-sons", acrescenta João Tiago, que também está a terminar o doutoramento.

http://ecosfera.publico.pt/biodiversidade/Details/a-amazonia-dos-morcegos-so-se-ouve-no-laboratorio_1454000

(Consultado a 14 de Março de 2011)

- (131) O mecenas de Howard Carter, Lord Carnarvon, faleceu a 5 de Abril de 1923, não tendo **por isso** tido a possibilidade de ver a múmia e o sarcófago de Tutankhamon.

[sdata=2007-11-10](#)

(Consultado a 14 de Março de 2011)

Assim, em (128) a locução introduz a consequência, ou o efeito, do estado de coisas apresentado na proposição precedente, sustentado numa convicção: acredita-se que os lincos que restaram não conseguem alimento suficiente para manterem as suas crias. A proposição introduzida por *por isso* traduz o efeito da insuficiência de alimento para a sobrevivência das crias do lince ibérico, embora possa ser lida como uma

inferência lógica, *i.e.*, a conclusão a que o enunciador chega após a ponderação de certas premissas. Ou seja *q existe por causa de p* e simultaneamente *p logo q*:

- Acredita-se que os lince que restaram não conseguem alimento suficiente para as suas crias.
- Sem alimento as crias não sobrevivem. (premissa implícita)
- A reprodução tem sucesso se as crias sobreviverem. (premissa implícita)
- **Logo**, o sucesso da reprodução do lince é muito limitado.

Mas também é possível:

- **Por causa disto** o sucesso da reprodução do lince é muito limitado.

Em (129) a locução surge integrada num segmento argumentativo: o locutor parte de uma tese – as cidades podem ajudar a combater a falta de água. O enunciador sustenta a sua tese em premissas que se instituem como argumentos: em caso de escassez ou de oscilações cada vez mais demarcadas entre precipitação e períodos secos, o armazenamento de águas pluviais nas casas pode ser uma forma de suprir essa falta. Muita da água pluvial não é aproveitada. Esta última proposição anexa-se semanticamente, embora sem ligação explícita, à anterior: aproveitar as águas pluviais nas casas pode suprir a falta de água, e o enunciador propõe uma proposição anti-expectativa: no entanto, muita da água pluvial não é aproveitada. A consequência lógica destas premissas, que valida a tese, é introduzida por *por isso*: ainda é possível ser-se mais eficiente com o uso da água. O segmento termina com uma orientação injuntiva, reforçando a conclusão: é preciso armazenar esta água e aproveitá-la. Assim, este exemplo consubstancia a utilização da locução para o estabelecimento de um nexo premissas-conclusão. Contudo, a leitura causa-consequência é também viável, pois é por causa do facto de muita da água pluvial não ser aproveitada que se regista a possibilidade de maior eficiência com o uso da água, sendo, assim, esta possibilidade um efeito do estado de coisas reportado na proposição precedente. Deste modo, (129) comporta a utilização da locução *por isso* que estabelece uma certa ambiguidade entre aquilo que é do domínio do discurso, e da orientação argumentativa que nele é criada, e as questões de relação entre os factos do mundo. Esta ambiguidade é uma possibilidade recorrente na utilização dos conectores conclusivos.

No caso de (130) e de (131), a locução cria um nexo de causa-consequência. Assim, em (130) a utilização dos ultra-sons para a captura dos morcegos insectívoros é necessária, devido ao facto de eles serem capazes de detectar as redes. Em (131) a morte de Lord Carnarvon é a causa directa e condição necessária para este não ter tido a possibilidade de ver a múmia e o sarcófago de Tutankhamon. Assim, em ambas o nexo é *q ocorre por causa de p*.

A análise das ocorrências de *por isso* introduz uma questão interessante em relação ao elenco dos itens correntemente referenciados como introdutores de nexos conclusivos. Os dados indiciam a coexistência de itens mais ou menos especializados para a instituição de nexos conclusivos do tipo lógico – premissa-conclusão – como é o caso de *logo*, e outros, como esta locução, que parecem mais especializados para criar um nexo do tipo causa-efeito. No caso particular da locução *por isso*, acreditamos que é marcada por um carácter elíptico, relacionado com a expressão mais longa *por causa disso*, do qual resultará a sua maior especialização para a tradução de nexos causa-consequência, não sendo, em certos contextos, substituível por *logo*, nem por *portanto*, por exemplo. Este aspecto é notório especialmente nas ocorrências em que *por isso* surge associado a expressões de concessão, como é o caso de *apesar de*. Veja-se (132):

- (132) A correcção formal da contabilidade não colide com a sua regularidade substantiva, não sendo, **por isso e apesar disso**, impeditiva do recurso a metodologia alternativa, por parta da AT, na fixação da matéria colectável, designadamente à avaliação directa.

<http://www.dgsi.pt/jtca.nsf/170589492546a7fb802575c3004c6d7d/2bf1c76e2ad8efac8025772a003c6646?OpenDocument>

(Consultado a 23 de Março de 2011)

Longhi (2002) distingue no Latim clássico três grupos de itens conclusivos, elaborados consoante os efeitos de sentido que criavam: partículas especializadas na marcação de consequência lógica (*ergo* e *igitur*), que ela faz corresponder a *portanto*, mas que, na nossa opinião, seriam mais compatíveis com *logo*; outro grupo de itens que, colocados geralmente em posição inicial, assinalavam o resultado de um facto ocorrido (*itaque*, *quamobrem*, *quapropter* e *quocirca*), correspondentes a *porque*, *por isso* e *então*, e um terceiro grupo que integrava *proinde*, que seria utilizado para introduzir uma ordem, através do uso do conjuntivo e do imperativo, correspondente a *portanto* e

em consequência. Para além disto, a autora regista a existência de locuções correlativas como itens muito produtivos para a construção da conclusão, como *qua...qua*, *cum...tum*, e *modo...modo*. Embora nenhuma destas conjunções tenha sobrevivido à transição do Latim para o Português, com possível excepção de *proinde* (*porende*), é possível que, de algum modo, os falantes da língua portuguesa continuem a efectuar uma distinção entre os vários tipos de conclusão e empreguem itens conectivos de forma mais ou menos especializada para a marcação dessa diferença.

Do ponto de vista sintáctico, que é o que agora importa, *por isso* ocorre de acordo com os padrões observados a propósito dos outros itens conectivos conclusivos: pode ocupar o início da oração coordenada, (133), pode combinar-se com outras conjunções, (134) e (135), e pode surgir após o chamado gerúndio coordenado, (136).

- (133) O tempo de incubação é curto, variando com a temperatura, durando aproximadamente 4 dias a 26°C. Para a mesma temperatura a duração do ciclo é de 14 dias, inferior ao período de postura, **por isso** ocorre a sobreposição de gerações muito numerosas em condições de estufa.

http://www.sapecagro.pt/internet/webteca/artigo.asp?id=130&url_txt=MORANGUEIRO&link=www.sapecagro.pt%2Finternet%2Fculturas%2Fcultura.asp%3Fid_cultura%3D52

(Consultado a 20 de Março de 2011)

- (134) O líder líbio Muammar Kadhafi insistiu hoje, num discurso transmitido em direto pela televisão estatal, que não é chefe de Estado **e por isso** não pode renunciar ao cargo, nem dissolver o parlamento.

<http://www.rtp.pt/noticias/?t=Kadhafi-insiste-que-nao-e-Presidente-e-por-isso-nao-pode-apresentar-demissao.rtp&article=420873&visual=3&layout=10&tm=7>

(Consultado a 15 de Março de 2011)

- (135) Os vales de refúgio para animais selvagens, junto das linhas de água irão ser profundamente afectados, principalmente aqueles que ficarem na proximidade do traçado do IC12. A implantação do IC12 implicará a destruição de alguma vegetação natural com carácter residual, **mas, por isso**, muito importante.

<http://psdmortagua.no.sapo.pt/criticasdemanueljose.htm>

(Consultado a 15 de Março de 2011)

- (136) Apesar dos desempenhos dos atletas que tomaram creatina terem sido

ligeiramente superiores àqueles que tomaram placebo, os cientistas afirmaram que essa melhoria não era relevante, concluindo, **por isso**, que a creatina não deveria ser recomendada a praticantes de ténis.

<http://logon.prozis.pt/category/desporto/tenis/>

(Consultado a 15 de Março de 2011)

Em relação às propriedades de conjunção, *por isso* evidencia o seguinte comportamento:

- (i) impossibilidade de movimento da oração que introduzem para o início da estrutura complexa:
 - (137) a. A situação económica do país é delicada, **por isso** é necessário reduzir as despesas do Estado.
 - b. * **Por isso** é necessário reduzir as despesas do Estado, a situação económica do país é delicada.
- (ii) pode deslocar-se no interior do membro articulado:
 - (138) a. A situação económica do país é delicada, é necessário, **por isso**, reduzir as despesas do Estado.
 - b. A situação económica do país é delicada, é necessário reduzir, **por isso**, as despesas do Estado..
- (iii) pode co-ocorrer com outra conjunção:
 - (139) A situação económica do país é delicada, **e por isso** é necessário reduzir as despesas do Estado.
- (iv) articula constituintes frásicos e não frásicos:
 - (140) O bebé comeu muita papa, **por isso** tenho de ir às compras.
 - (141) O bebé é mais espontâneo, mais inocente, **por isso** mais verdadeiro.
- (v) articula frases subordinadas:
 - (142) O detective concluiu que tanto o Rui quanto a Maria tinham assaltado o museu, **por isso** que ambos eram os criminosos.

O quadro seguinte sintetiza as propriedades formais da Conjunção que *por isso* evidencia:

Propriedades da Conjunção	Por isso
impossibilidade de movimento da oração que introduzem para o início da estrutura	+
não se pode deslocar no interior do membro articulado	-
não pode co-ocorrer com outra conjunção	-
articula constituintes frásicos e não frásicos	+
pode articular frases subordinadas	+

Figura 11 – Propriedades de conjunção de *por isso*

A análise destas propriedades não permite considerar conjuncional a perífrase *por isso*, sendo de registar a possibilidade de deslocação no interior do membro coordenado e a possibilidade de co-ocorrer com conjunções prototípicas como propriedades características de itens de conectivos de base adverbial.

3.1.6 Então

A tradição gramatical integra *então*, de uma forma geral, na classe dos advérbios, sendo tipicamente considerado um advérbio de tempo. Cunha e Cintra (1984) aceitam, para além desta designação, a de “*palavra denotativa de situação*” (p. 549). O seu estatuto de conector conclusivo não surge explicitado nas gramáticas portuguesas que submetemos a consulta, aparecendo, contudo, a integrar o elenco de conectores conclusivos em Bechara (2009). Arena (2008: 19) analisa doze gramáticas da tradição brasileira e conclui que em quatro este item surge referenciado como conjunção ou é referido a propósito da coordenação conclusiva. Pezatti (2001: 89) considera haver evidências que permitem uma caracterização conjuncional deste item, uma vez que – e assumindo o carácter de conjunção prototípica de *logo* – esta autora refere ser possível substituir as ocorrências de *então* por *logo*, em situações em que não se registe a transmissão de valor temporal.

Assim, é legítimo assumir que *então* é apresentado com um carácter multifuncional, podendo surgir regularmente como advérbio e sendo ainda capaz de articular partes do texto, assumindo, neste caso, o papel de um conector.

Martellotta (1996) esclarece a origem de *então*, fazendo-a remontar à antiga forma latina *intunc*, na qual *tunc* resultaria da formação de *tum+ce*, sendo esta última partícula um item de valor demonstrativo, recorrente nas línguas latinas, que se liga normalmente a pronomes demonstrativos como *hic(e)* (este) e *illic(e)* (aquele), ou a advérbios como *sic(e)* (assim) e *nunc(e)* (agora). Ainda segundo este autor, *tum* tem valor de advérbio, com um significado próximo de “então, naquele tempo, depois disso, donde, além disso, por outro lado”. Nunes (1975: 345) integra *entom* (*arc.*), substituído modernamente por *então*, na lista dos advérbios de tempo, apresentando a sua origem na junção de *in+tunc*. *Então* deriva, portanto, da expressão latina *intunc*, composta pela preposição *in* e pelo advérbio *tunc* e o seu percurso diacrónico até ao Português Moderno deverá comportar as formas *in tunc*, *intunc*, *intum*, *entom*, *entõ*, *entonce*. No Português actual, de acordo com Martellotta (1996) este item tem um conjunto de valores anafóricos, temporais e sequenciais, sendo ainda introdutor de informações livres, retomador de tópico, conclusivo, alternativo, resumitivo e intensificador.

Por seu turno, Pezatti (2001: 84) entende que os vários operadores que actuam como elementos de coesão entre partes de um texto, entre os quais surgem *assim* e *então*, estão situados numa faixa de transição de advérbio para conjunção, caracterizando-se, deste modo, pela hibridez, que os leva a serem capazes de expressar circunstâncias várias e a, simultaneamente, evidenciar comportamentos coesivos.

Sem deixar de reconhecer a diversidade de comportamentos e funções que *então* pode evidenciar, interessa aos propósitos deste trabalho verificar as propriedades que permitem – ou não – a sua consideração no grupo dos conectores conclusivos, integrado nas estruturas de coordenação. Assim, um dos aspectos que marca de forma incontornável este item é a possibilidade de remissão anafórica, detectável quer em expressões que remetem para o domínio temporal (143), reforçado neste exemplo pelo uso de “desde”, quer na expressão de uma relação de dependência lógico-semântica de conclusão ou resultado (144).

- (143) Ao quase desaparecimento do coelho-bravo, a sua principal presa, junta-se a caça indiscriminada e a perda de habitat pelas campanhas agrícolas e de reflorestação com eucalipto e pinheiro-manso, que destruíram os matagais mediterrânicos desde a primeira metade do século XX. Desde **então**, o

lince-ibérico tem seguido em silêncio e longe da vista a estrada que o levou à beira da extinção.

<http://ecosfera.publico.clix.pt/noticia.aspx?id=1406749>

(Consultado a 3 de Maio de 2011)

- (144) Aprendemos que os micróbios estão em todo o lado, **então** é importante lavar as mãos sempre antes de comermos.

http://perlimpimpim-onossojardim.blogspot.com/2010_01_01_archive.html

(Consultado a 3 de Maio de 2011)

Assim, em (143) *então* remete anaforicamente para uma posição no eixo temporal que se relaciona com um tempo específico, cronologicamente não presente, neste caso particular *a primeira metade do século XX*, permitindo estabelecer este intervalo como um tempo de referência. Esta ideia está em conformidade com Lopes (1996) que assume que, neste tipo de utilização, *então* assegura discursivamente que o ponto de referência para a localização temporal da eventualidade referida no segmento em que ocorre é o intervalo de tempo que corresponde à localização temporal do estado de coisas previamente referido. Neste exemplo, *então* evidencia um carácter anafórico, retomando de forma pronominal uma sequência, que é retomada no segmento frásico subsequente. Esta propriedade fórica e sequencial assenta em traços de referenciação temporal. Vilela & Koch (2001: 247 citados em Arena 2008: 26) assumem a existência de um grupo de advérbios que, por se instituírem como categoria não homogênea, “*podem servir de pró-palavras, pró-frases e mesmo pró-textos, catafórica ou anaforicamente*”, sendo considerados como advérbios pronominais, ou na designação de Neves (2002: 253 citada em Arena 2008: 26) “*proadvérbios de tempo*”. Por outro lado, este tipo de advérbios pode actuar como elemento de ligação. Assim, no exemplo (144), *então* introduz uma sequência conclusiva, com valor injuntivo, – é importante lavar as mãos sempre antes de comermos – que parte da consideração de uma premissa explícita que surge como antecedente (aprendemos que os micróbios estão em todo o lado), mantendo portanto o seu carácter anafórico, e de premissas implícitas (os micróbios são nocivos à saúde; a água destrói os micróbios), e nesta instância é possível substituí-lo por qualquer um dos conectores conclusivos que temos vindo a analisar:

- (145) Aprendemos que os micróbios estão em todo o lado, **logo/ portanto/ por isso/ assim** é importante lavar as mãos sempre antes de comermos.

Assim, *então* pode, em instâncias como (144), ser entendido como conector conclusivo que articula duas proposições, sendo a primeira uma premissa e a segunda uma conclusão proposta pelo enunciador, embora possamos referir instâncias em que este item estabelece uma relação de causa-consequência entre as eventualidades que as proposições reportam. Por outro lado, frequentemente, o valor de sequenciador temporal ainda permanece no item e nem sempre é favorecida de forma inequívoca uma leitura conclusiva ou de causa-consequência.

- (146) Os moluscos e os crustáceos acumulam as toxinas quando comem o fitoplâncton e estas toxinas podem, **então**, passar para os humanos quando os consomem.

http://geografia_hidrosfera.no.comunidades.net/index.php?pagina=1376195487

(Consultado a 3 de Maio de 2011)

- (a) Os moluscos e os crustáceos acumulam as toxinas quando comem o fitoplâncton e estas toxinas podem, **portanto**, passar para os humanos quando os consomem.

- (b) Os moluscos e os crustáceos acumulam as toxinas quando comem o fitoplâncton e estas toxinas podem, **depois**, passar para os humanos quando os consomem.

Outro tipo de estruturas em que *então* ocorre com regularidade, estabelecendo recorrentemente nexos conclusivos ou de causalidade é a subordinação condicional, com *se*:

- (147) **Se** a este tipo de falhas, falhas de mercado, adicionarmos as que muitas vezes decorrem de intervenções governamentais desajustadas, tendo em conta os valores em presença, **então** irá compreender-se a absoluta necessidade de abordar estas questões da biodiversidade de uma forma integrada, procurando dar resposta às três dimensões atrás mencionadas.

<http://www.bes.pt/sitebes/cms.aspx?plg=6286d832-ed8d-4547-a758-57e8643de714>

(Consultado a 3 de Maio de 2011)

No caso deste exemplo, não temos uma conclusão lógica introduzida por *então*, isto é, uma proposição que o enunciador infere com base em premissas, mas sim o estabelecimento de uma relação de causa-consequência. Assim, embora tipicamente o conector *se* crie uma ligação de condição entre as proposições, ou seja, estabeleça o universo necessário à ocorrência de determinado efeito²² – aspecto que não pode ser escamoteado a propósito de (147) – o preenchimento dessa condição origina uma consequência previsível.

Deste modo, (147) propõe uma condição necessária: considerar conjuntamente as falhas de mercado e as que decorrem de intervenções governamentais desajustadas, cujo preenchimento acarreta como consequência a compreensão da absoluta necessidade de abordar as questões de biodiversidade em consideração de uma forma integrada. Por outras palavras: a compreensão da absoluta necessidade de abordar as questões da biodiversidade de uma forma integrada é uma consequência da consideração conjunta das falhas de mercado e das falhas que decorrem das intervenções governamentais desajustadas e assim a proposição introduzida pelo conector refere uma condição necessária para a ocorrência da eventualidade reportada na oração introduzida por *então*, que surge como consequência dessa primeira eventualidade. Há, portanto, nas estruturas que integram *se...então* uma ambivalência semântica, associada a uma estrutura correlativa, na medida em que se estabelece uma relação de condicionalidade e de causa-consequência.

A construção com nexos de causa-efeito/consequência é já detectada em textos do século XIII, como atesta (148):

(148) Se alguus omees ouuere~ cartas que queyra~ renouar porq(ue) son uellas
ou por out(ra) cousa guysada q(ue) semelhe, tragaas ant'o alcayde. E se o
alcayde as achar dereytas e feytas p(er)mao do escriua~ publico e uir qua
lli faz mest(er) p(er) algu~a daquellas razo~es sub(re)ditas, **ento~** façaas
renouar a esse ou a outro scriua~ publico se uir q(ua) lhy [faz] mest(er).

Afonso X, *Foro Real*, Século XIII (in CIMP)

²² De acordo com Cunha e Cintra (1984: 572) as conjunções condicionais “*iniciam uma oração subordinada em que se indica uma hipótese e/ou uma condição necessária para seja realizado ou não o facto principal*”.

As construções condicionais, dado que podem integrar o item que estamos a descrever, merecem uma reflexão sumária, uma vez que não é objectivo deste trabalho o estudo da expressão de condição.

Estas estruturas têm vindo a ser objecto de estudo de inúmeros autores (Lobo 2003, Peres, Móia e Marques (1999 entre outros) e apresentam um enorme grau de complexidade, a nível sintáctico e semântico; contudo interessa-nos, essencialmente, verificar, de modo breve, a sua capacidade de expressão da relação causa-consequência e premissa-conclusão, em construções que envolvam o item *então*.

De acordo com Lopes (1996), uma construção condicional deste tipo institui uma relação de implicação entre a proposição expressa no antecedente e a proposição expressa no consequente, ou seja, há uma relação de inferência entre as proposições, já que da verdade da primeira se deduz a verdade da segunda, e, para a autora, *então*, nestes contextos, assinala que a proposição que introduz deve ser objecto de uma leitura conclusiva, devendo o segmento precedente ser entendido como uma premissa. Esta autora considera ser possível afirmar que as construções condicionais com *então*, independentemente da complexidade que o seu tratamento semântico engloba, envolvem a relação entre dois estados de coisas “*por forma a que de um deles se deduza outro*”. Assim, conclui Lopes (1996: 182), “*uma construção condicional envolve, de certa forma, uma construção inferencial*”.

De acordo com Peres, Móia e Marques (1999: 627) as construções condicionais têm despertado o interesse dos estudiosos, de forma continuada, provavelmente pela sua centralidade no quadro dos processos de raciocínio, uma vez que surgem como reflexo da propriedade humana de reflectir sobre estados de coisas alternativos, de fazer inferências com base em informações incompletas, de imaginar correlações possíveis entre situações e de compreender como o mundo poderia funcionar se determinadas situações fossem diferentes (Peres, Móia e Marques: 627). Assim, entendemos que as frases condicionais com *se...então* tendem a propor estados de coisas hipotéticos a partir dos quais é possível inferir conclusões, ou que são considerados como a causa necessária para a ocorrência de determinado efeito. Deste modo, embora em grande parte das estruturas conclusivas seja verificável o estabelecimento de uma relação lógica *se p então q*, não nos parece que possa ser afirmado a propósito de todas estas frases em que existem tipicamente premissas conducentes a conclusões lógicas, na medida em que nem sempre é criado um esquema inferencial que permita deduzir uma proposição a partir de outra.

Neves (1999: 497) apresenta a concepção lógico-semântica das construções condicionais, de acordo com a noção tradicional de prótase e apódase, correspondentes à oração subordinada e principal, respectivamente. A relação que se instaura entre o conteúdo de *p* (prótase) e o conteúdo de *q* (apódase) é do tipo *condição para a realização*→*consequência/resultado da resolução da condição enunciada*. Contudo, reportando-se a Sweetser (1990), a autora refere a possibilidade de as construções condicionais não referirem estados de coisas, mas sim proposições e, deste modo, a apódase poder reportar uma *conclusão* lógica.

Considere-se, então, a diferença semântica entre as frases que se seguem:

(149) **Se** o sofá está cheio de pêlo, **então** o gato esteve lá deitado.

(150) **Se** o Nadal perder este jogo, **então** deixará de ser número 1 mundial.

(151) **Se** houver cortes salariais, **então** haverá uma recessão económica.

Um aspecto importante que pode ser considerado para a distinção das relações lógicas entre as eventualidades referidas nestas construções liga-se com relações temporais e tipologias aspectuais. É possível que nas circunstâncias em que *p* precede temporalmente *q*, *q* surja como consequência de *p*, como em (150) e (151). Contudo, o conhecimento do mundo do falante pode levar a que essa relação de causa-consequência seja uma regularidade comprovada, pelo que, quando confrontado com a possibilidade de determinado estado de coisas, o falante infira imediatamente determinada conclusão lógica, como em (151). Deste modo, um falante sabe que tipicamente existe uma relação de causa-consequência entre a redução dos salários e a recessão económica, e sendo confrontado com a hipótese dessa redução, infere a conclusão da probabilidade da recessão. Assim, para a determinação do nexó lógico-semântico entre as proposições concorrem questões como temporalidade e genericidade, que não é nosso objectivo determinar nem especificar. No caso de (149), *p* reporta uma eventualidade estativa que resulta presumivelmente de uma eventualidade que o falante infere em *q*, registando-se uma relação temporal de sequência entre *p* e *q*, na qual *q* antecede temporalmente *p* e é inferido como causa de *p*, ou seja, de acordo com o *Modus Ponens*:

$p \rightarrow q$

p

$\therefore q$.

O nexu interproposicional entre os dois membros da construção é abordado em Marques (1999: 140:145) e foi objecto de tratamento em Sweetser (1990) e Comrie (1986) referidos em Marques (1999). De acordo com este autor, temos a distinção entre *condicionais causais* e *condicionais epistémicas*. Assim, nas primeiras é expressa, no antecedente, uma causa da eventualidade apresentada na segunda proposição, enquanto nas segundas se propõe que o conhecimento da verdade do antecedente seja condição suficiente para se concluir a verdade do consequente, havendo, portanto, uma diferença entre o estabelecimento de uma relação causa-consequência entre eventualidades e entre uma relação lógica de inferência entre a verdade da primeira proposição e a verdade da proposição inferida. O nexu conclusivo é visível em (152):

- (152) «**Se** 15 euros por mês fazem a diferença na competitividade das empresas, a maioria delas micro e pequenas empresas ou de sectores tradicionais, **então** é porque estas empresas estão mesmo a passar sérias dificuldades». As palavras são do jornalista António Perez Metelo, no seu habitual comentário no «Jornal Nacional» da TVI.

<http://www.agenciafinanceira.iol.pt/economia/perez-metelo-comentario-smn-salarios-salario-minimo-agencia-financeira/1220675-1730.html> (Consultado a 3 de Maio de 2011)

Este tipo de construção levanta uma miríade de questões, fora da esfera de interesse deste trabalho. Uma propriedade interessante é a possibilidade de a apódose facultar pragmaticamente a negação da verdade da premissa. Veja-se a este propósito:

- (153) **Se** o Rui joga bem, **então** eu sou o Federer.

O conhecimento do mundo dos falantes permite negar a verdade da premissa introduzida por *se*, na medida em que a conclusão introduzida por *então* é inviável pela sua não conformidade com o real e assim a conclusão lógica funciona como anti-premissa, negando a sua verdade. É, assim, o conhecimento do mundo dos falantes que recusa a verdade da conclusão introduzida por *então*, uma vez que é contrafactual, o que permite inviabilizar a verdade da primeira premissa, que no caso em apreço assenta

numa frase genérica, pela ligação lógico-semântica que mantém com ela. Esta é a relação lógica do *Modus Tollens*:

se p então q; q é falso, logo p é falso, ou formalmente

$p \rightarrow q$

$\sim q$,

$\therefore \sim p$.

Uma das propriedades observáveis nestas estruturas, é que *então* surge em associação com *se*, criando uma locução correlativa (conector correlativo em Brito 2003: 706), que gera invariavelmente nexos lógicos de causa-consequência ou de premissa-conclusão e que obriga a uma estruturação sintáctica fixa nestas construções, uma vez que é inviável que o segmento iniciado por *então* ocorra numa posição que não o segundo membro da estrutura.

(154) **Se** o Rui comeu amendoins, **então** esse prurido é alergia.

(155) * **Então** esse prurido é alergia, **se** o Rui comeu amendoins.

Esta propriedade dever-se-á muito possivelmente à relação semântica entre premissa e conclusão, ou entre causa e efeito, uma vez que, genericamente, premissa e causa antecedem discursiva e logicamente conclusão e efeito, respectivamente, sendo obrigatória a sequência que a locução correlativa *se...então* constrói.

A ocorrência de *então* enquanto conector unitário capaz de criar contextos de causalidade ou conclusivos parece ser escassa no Português Europeu. Santos (2008: 104) aponta a possibilidade de ser o facto de *então* preservar ainda no Português Contemporâneo o seu valor sequencial o que permite que este item articule construções conclusivas e *consecutivas* (*sic*). A autora verifica a ocorrência deste valor em dados obtidos em discursos orais, concluindo que a utilização de *então* em contextos de causa-consequência evidencia, no Português falado Brasileiro, um valor bastante expressivo, em comparação com a ocorrência de outros conectores ligados à expressão da consequência, o que não se verifica na variedade europeia. Acreditamos, por outro lado, que a utilização conclusiva de *então* no Português Europeu escrito assenta, essencialmente ainda que não exclusivamente, na apresentação explícita da(s) premissa(s) a considerar sob a forma de suposição ou hipótese, *i. e.*, em construções

condicionais com *se*. Deste modo, é sobretudo através da formulação hipotética, instituída através de uma construção condicional, do argumento conducente à conclusão que o conector *então* introduz, que este item vem a integrar estruturas conclusivas.

Assim, este item surge tipicamente como parte da locução correlativa *se...então*, capaz de criar um nexos premissa-conclusão em construções ditas de subordinação adverbial. Ainda assim, é possível encontrar ocorrências de *então* que configuram uma relação lógica de premissa(s)-conclusão, sem que se registre uma estrutura dita de subordinação condicional, como atesta (156):

- (156) Assim, como o “piloto automático” de Agostinho Oliveira não funciona como deve ser e Queiroz vai estar suspenso ainda por mais uns meses (o recurso ao TAS apenas será julgado muito mais tarde), **então** é necessário encontrar um treinador a sério, de modo a que a selecção, que parte, praticamente, do zero, concretize o objectivo imediato de somar seis pontos, frente à Dinamarca e à Islândia.

http://www.jn.pt/PaginaInicial/Desporto/Interior.aspx?content_id=1658186

(Consultado a 3 de Maio de 2011)

Nesta instância, o enunciador aponta as premissas a considerar - o “piloto automático” de Agostinho Oliveira não funciona como deve ser, [Carlos] Queiroz vai estar suspenso ainda por mais uns meses – que conduzem à conclusão – é necessário encontrar um treinador a sério. Acreditamos que a frase podia ser reformulada com o auxílio de outros conectores conclusivos, como, por exemplo, *logo*:

- (157) Assim, como o “piloto automático” de Agostinho Oliveira não funciona como deve ser e Queiroz vai estar suspenso ainda por mais uns meses (o recurso ao TAS apenas será julgado muito mais tarde), **logo** é necessário encontrar um treinador a sério, de modo a que a selecção, que parte, praticamente, do zero, concretize o objectivo imediato de somar seis pontos, frente à Dinamarca e à Islândia.

Pezatti (2001), partindo de um *corpus* de Português Brasileiro falado, analisa o processo de gramaticalização de *então* e tenta determinar se este se encontra ou não finalizado e se este item é ou não uma conjunção coordenativa conclusiva. Embora verifique que em 93% das ocorrências estudadas *então* pode ser substituído por *logo*,

que esta autora considera ser uma conjunção prototípica, acaba por concluir que *então* não evidencia as propriedades da conjunção, uma vez que ainda conserva o seu valor temporal e anafórico circunstancial, é móvel na frase, coordena apenas orações e pode ser precedido por outra conjunção. Assim, embora em enunciados com orientação argumentativa *então* introduza a proposição conclusiva, tendo a mesma distribuição sintáctica que *logo*, o estudo desenvolvido por esta autora assume o processo de gramaticalização deste item como ainda por concluir.

No caso do Português Europeu, acreditamos que *então* não é o conector preferencial para a estruturação de enunciados com orientação premissa-conclusão, sendo o seu uso nestes contextos preterido em função de outros conectores, mais facilmente activados. De facto, a nossa pesquisa feita de forma aleatória – e aturada – na WWW, com filtros restritivos a páginas de Portugal, devolveu escassas ocorrências deste item associado ao estabelecimento do nexos conclusivo fora da locução correlativa que analisámos e, regra geral, integrados em textos académicos ou formais, de que transcrevemos os seguintes exemplos:

- (158) Sendo o método do imposto a pagar observado pela generalidade das empresas portuguesas até agora, e sendo as diferenças temporárias materialmente relevantes, **então** haverá incoerência entre o Plano Oficial de Contabilidade e a essência dos princípios contabilísticos geralmente aceites que devem ser observados.

http://www.ctoc.pt/downloads/files/1218011712_50a60_fiscalidade.pdf

(Consultado a 23 de Junho de 2011)

- (159) Numa situação de transformação permanente e em contextos complexos, no interior dos quais interagem múltiplos elementos, também eles em contínua mudança, gerir deve deixar de ser um processo cuja estratégia visa apenas o controlo e a preservação das estruturas existentes e passar a ser um processo — *in progress*, ecologicamente adaptativo; face à inevitabilidade de novas e imprevisíveis situações, a chave da gestão está **então** na capacidade de antecipar o futuro/as necessidades e, agindo proactivamente, dar-lhe resposta.

http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/1692/1/Tese%20MGIBE_3curso_704450.pdf

(Consultado a 23 de Junho de 2011)

É possível que, na variedade europeia, o valor de sequenciador temporal do advérbio *então* permaneça de uma forma ainda bastante sólida, o que atenua a velocidade do trajecto de gramaticalização deste item, em comparação com a variedade brasileira. Pezatti (2001: 89) considera que *então* preserva a noção temporal original e o seu carácter fórico, mas entende que estes estão “*paulatinamente*” (*sic*) a desaparecer, concluindo, de acordo com os pressupostos do processo de gramaticalização, que este item segue o trajecto que reconhece a *logo*, no sentido de se recategorizar como *Conjunção*, com valor de conclusão.

Do ponto de vista sintáctico, o aspecto que nos interessa neste trabalho, as conclusões de Pezatti (2001) apontam um processo de gramaticalização por concluir, a propósito do comportamento de *então* no Português do Brasil, dado que o comportamento deste item não está conforme com as propriedades da *Conjunção*. Em relação ao Português Europeu, *então* evidencia o seguinte comportamento:

- (i) impossibilidade de movimento da oração que introduzem para o início da estrutura complexa:
 - (160) a. O Rui roubou o diamante, **então** é um ladrão.
 - b. ***Então** é um ladrão, o Rui roubou o diamante.
- (ii) pode deslocar-se no interior do segundo membro:
 - (161) a. O narciso é uma flor, **então** pertence ao reino vegetal.
 - b. O narciso é uma flor, pertence, **então**, ao reino vegetal.
- (iii) não pode co-ocorrer com outra conjunção, com valor conclusivo; essa co-ocorrência é viável com outros valores, (sequencial no caso de (162) e alternativo no caso de (163)):
 - (162) #O cão tinha fome **e então** comeu tudo.
 - (163) O Rui tem vencido os torneios todos, **então** é um atleta muito talentoso, #**ou então** tem tido sorte.
- (iv) articula constituintes frásicos e não frásicos (como as conjunções prototípicas):
 - (164) ?O bebé é mais espontâneo, mais inocente, **então** mais verdadeiro.
- (v) não articula frases subordinadas:
 - (165) *O detective concluiu que tanto o Rui quanto a Maria tinham assaltado o museu, **então** que ambos eram os criminosos.

Propriedades da Conjunção	Então (conclusivo)
impossibilidade de movimento da oração que introduzem para o início da estrutura	+
não se pode deslocar no interior do membro articulado	-
não pode co-ocorrer com outra conjunção	+
articula constituintes frásicos e não frásicos	+
articula frases subordinadas	-

Figura 12 – Propriedades de conjunção de *então*

A análise destas propriedades permite inferir que o comportamento conjuncional de *então* corrobora a conclusão de Pezatti (2001). Assim, no Português Europeu é possível afirmar que este item ainda não foi recategorizado como conjunção e que as suas propriedades de conector de base adverbial permanecem.

3.1.7. Por conseguinte

A locução *por conseguinte* surge coerentemente referenciada em todas as gramáticas enquanto conector conclusivo e resulta da associação da preposição *por* e do adjetivo *consequente*, cujo significado é idêntico a “consecutivo”. A sua origem etimológica radica no termo latino *consequens*, que é também um adjetivo, ou a forma do particípio presente do verbo *sequor*, significando *seguir, procurar, dirigir-se para, ir no encalço de, suceder*, e, quando utilizado de forma impessoal tem o significado de *segue-se e conclui-se*.

(166) *Lus naturale est libertas quam habet unusquisque potentia sua ad naturae conservationem suo arbitrio utendi et, per consequens, illa omnia quae eo videbuntur tendere, faciendi.* [Hobbes, Leviathan 14]

Direito natural é a liberdade que cada um tem de usar a sua força, o seu arbítrio, para conservação da vida e, **por conseguinte**, de fazer tudo aquilo que parecer contribuir para isso.

(167) *Sequitur nihil deos ignorare.* [Cícero]

Conclui-se que os deuses nada ignoram.

As primeiras ocorrências desta locução que detectámos após consulta aos corpora do *Corpus Informatizado do Português Medieval* (CIPM) e do *Corpus Histórico do Português Tycho Brahe* (CHPTB) situam-se no século XV, e, embora não tenhamos verificado uma utilização muito profusa deste conector ao longo da diacronia do Português, o seu uso percorre os séculos seguintes, como comprovam os exemplos seguintes:

(168) (...) ganhastes perpetua honra, nobrecestes vosso Reyno, obrigastes ho mundo, fazendo que em muita parte nom sabida, ho mundo soubesse parte de si mesmo, e **por conseguinte** de seu Creador, e Redemptor, ho qual por sua infinda piedade, e amor que sempre mostroua ho bem, e honra destes Reynos; ordenou, que por vossas mãos supprisse pelo mundo outra quasi segunda Prêgaçam dos Apostolos, para notificaçam de nossa Fée, (...)

Galvão, Duarte (1435): *Crónica del-Rei D. Afonso Henriques* (in CHPTB)

(169) Se a ida do Provincial a Braga não foi de momento pera a pretensão que levava, montou e foi bem a tempo pera o Arcebispo dar à execução um pensamento que havia dias o desvelava, bem diferente dos que o Provincial lhe persuadia, porque era ajuntar mais gasto em favor dos súbditos e, **polo conseguinte**, impossibilitar os de sua pessoa e casa.

Sousa, Frei Luis de (1556): *A vida de Frei Bertolameu dos Mártires* (in CHPTB)

(170) Os mais dos homens (não digo já pagãos nem hereges, mas cristãos e católicos) não sabem estimar nem, **por conseguinte**, guardar o tesouro preciosíssimo da sua alma.

Bernardes, Manuel (1644): "Nova Floresta" (in CHPTB)

(171) Prova-se por tudo quanto se tem passado, que a reunião de potências é contrária ao sistema do Governo Francês, e que potências isoladas são fáceis de vencer e de destruir. **Por conseguinte**, a suposta paz geral foi só um armistício ou um artifício que Buonaparte pode prolongar ou interromper, quando convier aos seus interesses.

Alorna, Marquesa de (1750): *Cartas, Marquesa de Alorna* (in CHPTB)

De acordo com as ocorrências que recolhemos em utilizações correntes do Português escrito, foi possível verificar que a sua utilização no Português Europeu Contemporâneo pode ser substituída pela conjunção *logo* e por qualquer outro dos conectores conclusivos que temos vindo a considerar, sem que se registre alteração de sentido, o que nos permite inferir que favorece uma orientação de leitura conclusiva, ou de causa-consequência. Por outro lado, a utilização desta locução apresenta as seguintes propriedades:

- (a) aparece reiteradamente acompanhada pela conjunção copulativa *e*, quer em instâncias de articulação oracional, (172), quer nas ligação de itens inferiores à frase, (173), sendo raras as ocorrências em que não é antecedido por *e*, podendo também ocorrer com outras conjunções coordenativas prototípicas ((174), (175) e (176)):

- (172) O ponto mais elevado desta antiga herdade, virado a norte, nucleariza o espaço florestado mais denso, onde a penetração se torna difícil entre estas plantas mediterrânicas «sempre verdes, embora passem sede e, **por conseguinte**, também passem fome».

<http://www.jornalavezinha.com/noticia.asp?idedicao=179&idseccao=1596&id=8239&action=noticia>

(Consultado a 2 de Julho de 2011)

- (173) É de uma mudança política estrutural que virá a solidez financeira do País e, **por conseguinte**, o crescimento económico de que precisamos.

http://sol.sapo.pt/inicio/Politica/Interior.aspx?content_id=23031

(Consultado a 2 de Julho de 2011)

- (174) A metáfora mais apropriada é a do chefe de orquestra: todos os instrumentistas estão já na sala e cada um repassa, uma última vez, as partes mais difíceis. O espectador ouve os sons confusos, produzidos por todos os instrumentos, **mas, por conseguinte**, não ouve a sinfonia anunciada no programa.

http://medicosdeportugal.saude.sapo.pt/utentes/saude_publica/o_cerebro_que_comanda_as_accoes_humanas/imprimir

(Consultado a 6 de Julho de 2011)

(175) A Lidl acrescenta que a mera reprodução, no anúncio controvertido, dos talões de caixa com a lista de produtos comparados não permite que os consumidores conheçam as características específicas dos mesmos **nem, por conseguinte**, compreendam o porquê das alegadas diferenças de preços nesse anúncio.

[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:62009J0159:PT:HTML)

[uri=CELEX:62009J0159:PT:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:62009J0159:PT:HTML)

(Consultado a 6 de Julho de 2011)

(176) A este respeito, saliente-se, a título preliminar, que, ao contrário do artigo 3.º-A, n.º 1, alínea c), da Directiva 84/450, o seu artigo 3.º-A, n.º1, alínea b), de modo algum se refere **ou, por conseguinte**, pressupõe a óptica de que a comparação se pode licitamente realizar ou, por outras palavras, as características dos bens ou serviços em causa sobre os quais pode incidir a publicidade comparativa.

(*idem*)

(b) ocorre em posição pós-verbal com formas finitas;

(177) A partir da linguagem se estrutura o nosso pensamento. O enriquecimento do vocabulário é, **por conseguinte**, de grande importância.

[http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=](http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=103762311B043A1FE0440003BA2C8E70&opsel=2&channelid=0)

[103762311B043A1FE0440003BA2C8E70&opsel=2&channelid=0](http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=103762311B043A1FE0440003BA2C8E70&opsel=2&channelid=0)

(Consultado a 5 de Julho de 2011)

(c) funciona como introdutor de proposição conclusiva a nível discursivo, estabelecendo o nexos semântico entre períodos sintacticamente autónomos;

(178) Quando o metabolismo basal é medido num largo espectro de pessoas, efetuando-se comparações dentro de um grupo etário único, do mesmo peso e sexo, 85% das pessoas normais apresentam o MB dentro de 10% da média. **Por conseguinte**, é óbvio que as medições do metabolismo efetuadas em condições basais oferecem um excelente meio para a comparação das intensidades metabólicas entre várias pessoas.

<http://nebm.ist.utl.pt/repositorio/download/2180>

(Consultado a 2 de Julho de 2011)

- (d) ocorre em combinação com o chamado gerúndio coordenado, em posição pós-verbal, favorecendo a leitura conclusiva, ou de causa-consequência;

(179) Em Portugal, onde não existem dados fidedignos sobre esta matéria, para a natalidade actual, é de esperar o nascimento de 150 a 170 crianças com Trissomia 21 em cada ano, havendo, **por conseguinte**, entre 12.000 a 15.000 pessoas afectadas por esta doença.

<http://www.caleidoscopio-olhares.org/artigos/Trissomia%2021.pdf>

(Consultado a 2 de Julho de 2011)

A observação destes dados conduz a algumas conclusões, uma vez que o comportamento desta locução não se configura, tipicamente, como Conjunção. Parece indiscutível que *por conseguinte* ocorre, de forma estável, no Português Europeu, há cerca de seis séculos, estando, portanto, esta lexia perfeitamente consolidada. Por outro lado, esta locução tende a ocorrer preferencialmente em contextos em que é acompanhada pela conjunção *e*. Considere-se:

(180) Existe uma estreita e recíproca relação entre a redução da pobreza, o desenvolvimento e os direitos humanos, pois o desenvolvimento humano consiste na realização dos direitos humanos e, **por conseguinte**, na progressiva redução da pobreza.

http://miradaglobal.com/index.php?option=com_content&view=article&id=817%3A%3Apobreza-y-desarrollo&catid=28%3Aeconomia&Itemid=32&lang=pt

(Consultado a 2 de Julho de 2011)

(181) O sistema de bloqueio e acompanhamento de embalagem elimina o risco de produtos com marcação dupla ou produtos não codificados e, **por conseguinte**, evita perdas de tinta e falhas, como as que podem ser causadas quando as células fotoeléctricas do produto são acidentalmente activadas.

<http://www.videojet.eu/pt/videojet-2300-series.html>

(Consultado a 6 de Julho de 2011)

No caso em que não se verifica a co-ocorrência com conjunção parecem-nos serem engendradas estruturas agramaticais (182), ou pouco aceitáveis (183):

(182) *Existe uma estreita e recíproca relação entre a redução da pobreza, o desenvolvimento e os direitos humanos, pois o desenvolvimento humano consiste na realização dos direitos humanos, **por conseguinte** na progressiva redução da pobreza.

(183) ?O sistema de bloqueio e acompanhamento de embalagem elimina o risco de produtos com marcação dupla ou produtos não codificados, **por conseguinte** evita perdas de tinta e falhas, como as que podem ser causadas quando as células fotoeléctricas do produto são acidentalmente activadas.

A agramaticalidade de (182) dever-se-á, provavelmente, ao facto de estarmos perante uma estrutura de coordenação sem preenchimento lexical da conjunção *e* e com elipses no segundo membro coordenado, representadas no exemplo (184).

(184) ...*o desenvolvimento humano consiste na realização dos direitos humanos [~~o desenvolvimento humano~~] [~~consiste~~] na progressiva redução da pobreza.

A representação proposta nesta instância não respeita uma das características da coordenação, que obriga à realização lexical de uma conjunção para articular o último item coordenado numa enumeração. Isto leva a que a locução *por conseguinte*, quando realizada em co-ocorrência com uma conjunção nula, ocorra numa posição em que tem que assumir as funções reservadas à Conjunção, neste caso articular SPreps, propriedade que lhe parece estar vedada. Por seu turno, a conjunção coordenativa *e* permite a redução de material repetido, validando, por conseguinte, a elipse em estruturas de coordenação, de acordo com a proposta de omissão de material repetido (Colaço 2007: 261), seja através de *delete under identity in coordination* (Van Oirsouw 1987 citado em Colaço 2005: 50) ou de *fusão do material idêntico* (Johannessen 1998) e, dadas as suas propriedades de Conjunção, viabiliza a articulação de itens inferiores à frase, como por exemplo, de SPreps. Na instância (182) em particular, a elipse de SV surge acompanhada pela ocorrência de um sujeito nulo (elíptico) e, consequentemente, a remoção da conjunção *e* inviabiliza a existência da articulação, que não parece poder ser realizada pela locução *por conseguinte*. Esta observação permite inferir que a conexão entre os itens é efectuada, neste caso, pela conjunção coordenativa *e* e não pela locução

por conseguinte. Esta ideia é validada pela possibilidade de (185), que apresenta a coordenação realizada pela conjunção *nem*:

- (185) Não existe uma estreita e recíproca relação entre a redução da pobreza, o desenvolvimento e os direitos humanos, pois o desenvolvimento humano não consiste na realização dos direitos humanos **nem, por conseguinte**, na progressiva redução da pobreza.

Também em (183) a ausência da conjunção *e* torna a frase pouco aceitável, situação que se altera se for preenchida a elipse do sujeito que se verifica no segundo membro coordenado:

- (186) [O sistema de bloqueio e acompanhamento de embalagem]; elimina o risco de produtos com marcação dupla ou produtos não codificados, **por conseguinte** [este sistema]; evita perdas de tinta e falhas, (...).

Esta observação é corroborada por dados como:

- (187) O Ácido Peracético não é estável, **por conseguinte** a solução sempre contém Peróxido de Hidrogénio e Ácido Acético para prevenir a degradação do Ácido Peracético.

http://www.oxidial.com.ar/pt/products/test-strips/oxidial-check_B.2.10.html

(Consultado a 6 de Julho de 2011)

Ocorrências como (187) são, porém, muito escassas e, no nosso entender, não são a primeira opção de um falante do Português Europeu. É ainda de considerar a possibilidade de construção de estruturas complexas, com o deslocamento da locução para uma posição pós verbal, com uma forma verbal finita, desde que se registre a manutenção da conjunção *e*, como em (188), o que atesta o seu carácter de não conjunção coordenativa e configura um item de base adverbial:

- (188) a. O sistema de bloqueio e acompanhamento de embalagem elimina o risco de produtos com marcação dupla ou produtos não codificados e evita, **por conseguinte**, perdas de tinta e falhas, [...]

b. O sistema de bloqueio e acompanhamento de embalagem elimina o risco de produtos com marcação dupla ou produtos não codificados. **Por conseguinte**, evita perdas de tinta e falhas, [...]

Por outro lado, (183) seria viável também no caso de a locução estar a iniciar um período sintacticamente autónomo, como comprova (188)b, sendo, assim, um constituinte periférico e funcionando como um marcador discursivo, cuja funcionalidade seria a de criar um elo coesivo, assinalando, simultaneamente, no plano do discurso, o nexos lógico entre os dois segmentos.

As conclusões que podem ser tiradas a partir destas observações permitem inferir que *por conseguinte* pode ocorrer como conector textual, articulador discursivo, e conector oracional de base adverbial, promovendo a leitura de conclusão ou de causa-consequência característica dos conectores conclusivos e ocorre preferencialmente combinado com uma conjunção coordenativa.

Outra das propriedades que caracteriza *por conseguinte* é a sua combinação com o gerúndio coordenado, surgindo em posição pós-verbal, aspecto que tem em comum com outros itens conectivos, conforme já foi visto.

(189) Em Achada Monte existe um potencial instalado para 350 assinantes dos quais 200 estão já ocupados, **havendo por conseguinte** uma disponibilidade para mais 150 assinantes da rede fixa.

<http://tchadamonte.wordpress.com/infra-estruturas/>

(Consultado a 8 de Julho de 2011)

Este facto deve-se às propriedades do gerúndio. Móia e Viotti (2004: 720) propõem para o gerúndio a definição de operador discursivo de associação de situações, ou seja, um conector interproposicional de “*amplo espectro*”, que exige que se estabeleça uma relação discursiva entre as eventualidades associadas, de um leque possível de relações por determinar. No caso das estruturas que envolvem relações lógicas de conclusão, ou de causa-consequência, estaremos na presença de um dos valores semânticos que estes autores apontam ao gerúndio: *resultativo* (*idem*: 723-724). Assim, a oração gerundiva reporta uma eventualidade que surge como consequência ou resultado da situação expressa na oração principal. Por outro lado, os autores consideram que determinados valores semânticos podem também ser marcados com

operadores explícitos, que surgem em posição adverbial na gerundiva (*idem*: 718). Acreditamos que as propriedades adverbiais do conector favorecem a sua ocorrência em situação pós verbal, aspecto que não é restrito às orações gerundivas, como pode verificar-se, por exemplo, em (188)a, e propriedade que é partilhada com outros conectores de base adverbial, conforme temos visto.

A conclusão geral que pode ser tirada a partir da descrição das propriedades de *por conseguinte* em estruturas complexas que envolvem relações lógicas de conclusão, ou de causa-consequência, aponta para uma locução que tende a ocorrer tipicamente acompanhada por conjunções coordenativas prototípicas, embora não seja inviável encontrar instâncias em que este item surge configuracionalmente posicionado em início de oração coordenada, sem co-ocorrer com conjunções. Assim, esta locução funciona correntemente como uma perífrase do tipo adverbial, marcando o nexos lógico, em contextos típicos de ocorrência de outros itens conclusivos e, regra geral, a aceitabilidade das estruturas em que ocorre com este valor está dependente da co-ocorrência de Conjunção.

Levando em consideração as propriedades formais que caracterizam a Conjunção, a locução *por conseguinte* caracteriza-se do seguinte modo:

- (i) impossibilidade de movimento da oração que introduzem para o início da estrutura complexa:
(190) a. O Rui roubou o diamante, **por conseguinte** é um ladrão.
b. ***Por conseguinte** é um ladrão, o Rui roubou o diamante.
- (ii) pode deslocar-se no interior do segundo membro:
(191) a. O narciso é uma flor, **por conseguinte** pertence ao reino vegetal.
b. O narciso é uma flor, pertence, **por conseguinte**, ao reino vegetal.
- (iii) pode co-ocorrer com outra conjunção, com valor conclusivo; essa co-ocorrência é viável com outros valores:
(192) O cão tinha fome **e por conseguinte** comeu tudo.
- (iv) articula constituintes frásicos e não frásicos (como as conjunções prototípicas):
(193) O bebé é mais espontâneo, mais inocente, **por conseguinte** mais verdadeiro.
- (v) articula frases subordinadas:
(194) O detective concluiu que tanto o Rui quanto a Maria tinham assaltado o museu, **por conseguinte** que ambos eram os criminosos.

Propriedades da Conjunção	por consequente
impossibilidade de movimento da oração que introduzem para o início da estrutura	+
não se pode deslocar no interior do membro articulado	-
não pode co-ocorrer com outra conjunção	-
articula constituintes frásicos e não frásicos	+
articula frases subordinadas	+

Figura 13 – Propriedades de conjunção de *por consequente*

A locução *por consequente* revela, de acordo com estas observações, alguns comportamento sintácticos próximos dos da Conjunção prototípica, no entanto, várias das suas propriedades, entre as quais é de destacar a possibilidade de se deslocar no interior do membro coordenado, colocam-na no grupo dos conectores de base adverbial.

3.2.Síntese das propriedades dos conectores conclusivos

Um dos aspectos que caracteriza de forma uniforme todos os conectores conclusivos é a possibilidade de, de acordo com o contexto frásico, criarem nexos lógicos de premissa-conclusão e de causa-consequência, nos termos que temos vindo a descrever ao longo deste capítulo. Por outro lado, verificámos que todos os itens apresentam propriedades sintácticas diversas, sintetizadas no quadro que se segue, no sentido de facilitar uma leitura conjunta.

Propriedades da Conjunção	logo	portanto	assim	então	por isso	por consequinte
impossibilidade de movimento da oração que introduzem para o início da estrutura	+	+	+	+	+	+
não se pode deslocar no interior do membro articulado	+	-	-	-	-	-
não pode co-ocorrer com outra conjunção	+	-	-	-	-	-
articula constituintes frásicos e não frásicos	+	+	-	+	+	+
articula frases subordinadas	+	+	-	-	+	+

Figura 14 – Propriedade de conjunção de todos os conectores conclusivos

Este quadro não considera o item *pois*, na medida em que entendemos que não se trata de um conector, mas apenas de um sinalizador de intenção discursiva, reforçando o nexos lógico (conclusivo ou causa-consequência), como referimos em 3.1.3. Em relação aos outros itens, verifica-se que apenas *logo* evidencia todas as propriedades da Conjunção, havendo grande semelhança nos comportamentos sintáticos de *portanto*, *por isso* e *por consequente*. *Assim* e *então* são os itens que menos propriedades formais de Conjunção revelam. De relevar que todos os termos têm em comum a obrigatoriedade de ocorrerem em posição medial de estrutura complexa, não podendo surgir no início do complexo. Esta característica é interessante, na medida em que é partilhada por todos os itens que descrevemos e pode ser realmente inerente à Conjunção ou pode resultar das propriedades da estrutura de coordenação, como a *Condição de Estrutura Coordenada* que abordámos em 1.1.2.

Procurámos, ao longo deste capítulo, caracterizar cada um dos itens tradicionalmente apontados como conjunções/conectores coordenativos e verificámos propriedades semelhantes e aspectos divergentes. A questão que se coloca em relação a estes termos, e dadas as suas propriedades, relaciona-se com as características das estruturas complexas que integram. Assim, serão as frases conclusivas frases coordenadas? Tentaremos responder a esta questão na secção seguinte.

3.3. A sintaxe da coordenação conclusiva

A descrição dos itens associados à expressão da conclusão permitiu observar diferenças notáveis nas suas propriedades conjuncionais. De facto, e não considerando de momento as locuções *por isso* e *por conseguinte*, constata-se que apenas *logo* reúne todas as características que permitem concluir que o seu processo de gramaticalização está finalizado e, por conseguinte, pode integrar o leque das conjunções prototípicas, junto de *e*, *ou*, *nem* e *mas*. A análise das propriedades dos restantes conectores obriga a considerá-los como expressões de carácter adverbial, capazes de fornecer orientação de leitura conclusiva, numa gradação do tipo da apresentada a seguir:

logo	portanto	então	assim	pois
+ <i>conjunção</i>				- <i>conjunção</i>

Embora aparentemente *pois* conclusivo e *assim* evidenciem não possuir qualquer uma das características que permitem identificar as conjunções prototípicas, entendemos que *pois* (conclusivo) é, de todos os itens, aquele que revela menor potencial conectivo, uma vez que tem uma posição fixa nas frases conclusivas, surgindo sempre em posição pós verbal/ pós auxiliar. Como foi visto aquando da sua descrição, (Secção 3.1.3), entendemos que o item *pois*, quando utilizado para assinalar nexos conclusivos, opera como marcador discursivo e não como conector. Quanto às locuções *por isso* e *por conseguinte*, estas evidenciam a manutenção das suas propriedades adverbiais, atestada, sobretudo, pela sua mobilidade no interior do segundo membro articulado.

Lobo (2003: 29-30) considera que as conclusivas devem ser excluídas do grupo das coordenadas, uma vez que os conectores que as introduzem têm natureza adverbial, não evidenciando duas das propriedades típicas das conjunções: a posição fixa no início da oração coordenada e a impossibilidade de co-ocorrência com conjunções. Contudo, Lobo (2003) não caracteriza todos estes itens nem efectua qualquer tipo de distinção entre eles com base nas suas propriedades intrínsecas. Assim, as características de, por exemplo, *logo* e *portanto* são diversas, sendo o primeiro uma conjunção e o segundo um conector que ainda evidencia uma forte natureza adverbial e, quando consideradas as diferenças entre todos os itens conectivos, a questão que é legítimo levantar liga-se com o potencial coordenativo das frases conclusivas.

Peres e Mascarenhas (2006: 2-3) assumem, com base em Peres (1997), que as frases conclusivas e explicativas não podem ser consideradas nem coordenadas nem subordinadas. , na medida em: “A *clause* is combined with another one by either subordination or coordination, only if: (i) besides complying with syntactic criteria, the output can, on the semantic side, be assigned a truth value – that is, only if it conveys a proposition (given one of the possible meanings of this term) – and (ii) if the coordinate or subordinate clause compositionally partakes in the determination of that truth value” (*idem*, 3). Para estes autores as frases conclusivas ocorrem num processo de articulação designado por *anexação*, termo que utilizam pela sua capacidade de traduzir a ideia de que o “operador relevante estabelece um elo semântico sem um contraponto sintáctico, ou seja, sem acrescentar estrutura sintáctica”. (*idem*, 10, tradução nossa)

Face a estas conclusões, importa agora determinar até que ponto **as estruturas conclusivas resultam ou não de processos de coordenação** e para o fazer aplicaremos a cada um dos conectores que temos vindo a descrever os testes clássicos de coordenação abordados no Capítulo 1 desta dissertação:

- a. impossibilidade de anteposição (ou de ocorrência em posição inicial de frase);
- b. impossibilidade de extracção do seu interior;
- c. possibilidade de elipse lacunar;
- d. colocação dos clíticos (no caso das orações finitas);
- e. impossibilidade de coordenação.

3.3.1. Impossibilidade de anteposição (ocorrência em posição inicial de estrutura complexa)

Um dos critérios utilizados para identificar estruturas coordenadas é a impossibilidade de anteposição do constituinte que integra a conjunção, - o que está em conformidade com a *Condição de Estrutura Coordenada* (CEC) (Ross 1967). Esta restrição, no fundo, compõe-se de duas partes diferentes, uma vez que postula que (a) nenhum termo coordenado possa ser movido e que (b) nenhum elemento possa ser extraído de um dos termos coordenados, ou seja, que não é permitida a extracção

assimétrica. Embora esta restrição seja tipicamente aplicável a estruturas de coordenação, deve referir-se que também algumas subordinadas, entre as quais as relativas, as comparativas e as consecutivas, resistem à deslocação (Cf. Lobo (2003)). Assim, embora a primeira restrição da CEC seja relativamente imprecisa, é de presumir que todas as conclusivas, entendidas como instâncias de coordenação, devam obedecer a esta restrição.

(195) a. O Rui roubou o diamante, **logo** é um ladrão.

***Logo** é um ladrão, o Rui roubou o diamante.

b. O Rui roubou o diamante, **portanto** é um ladrão.

***Portanto** é um ladrão, o Rui roubou o diamante.

c. O Rui roubou o diamante, **então** é um ladrão.

***Então** é um ladrão, o Rui roubou o diamante.

d. O Rui roubou o diamante, **assim** é um ladrão.

***Assim** é um ladrão, o Rui roubou o diamante.

f. O Rui roubou o diamante, **por isso** é um ladrão.

***Por isso** é um ladrão, o Rui roubou o diamante.

g. O Rui roubou o diamante, **por conseguinte** é um ladrão.

***Por conseguinte** é um ladrão, o Rui roubou o diamante.

Embora se registe consistentemente a obediência a esta restrição por parte das frases conclusivas, uma vez que se verifica a impossibilidade de movimento do segundo membro coordenado, este teste é inconclusivo para determinar o seu estatuto coordenado, dado que, conforme já foi referido acima, e surge comprovado em Lobo (2003: 24-26), as frases subordinadas relativas, comparativas e consecutivas, bem como as temporais narrativas, também rejeitam tipicamente a anteposição. É, contudo, importante, uma vez que todas as utilizações dos conectores conclusivos evidenciam consistentemente esta propriedade, o que não lhes retira, à partida, o potencial coordenativo.

3.3.2. Impossibilidade de extracção

A *Condição da Estrutura Coordenada* (CEC) (Ross 1967) restringe também a extracção assimétrica de uma estrutura de uma coordenação, conforme foi visto na primeira parte deste trabalho; ou seja, o movimento sintáctico de um constituinte para o exterior de uma estrutura coordenada é proibido (Cf.(196) e (197)).

(196) *O que é que o João comeu pizza e [-]?

(197) *Que livro_i é que [a Maria comprou [-]_i e ofereceu uma revista à Ana]?

A excepção a esta restrição assenta na possibilidade de extracção simultânea dos termos coordenados – movimento de *Extracção Simultânea* (*Across The Board* (ATB)) (Cf. (198)b).

(198) a. O Rui comprou o “Jesusalém” e a Maria leu-o.

b. Que livro_{ij} é que o Pedro comprou [-]_i e a Maria leu [-]_j.?

É o CEC que justifica a agramaticalidade de (196) e (197) e a possibilidade de ATB que valida (198).

Assim, também (196) e (197) não são gramaticais devido ao facto de um dos elementos que integrava um dos termos coordenados ter sido movido para o exterior desse termo. Em (198)b, em contrapartida, a extracção foi efectuada em simultâneo, o que se constitui como excepção à proibição de extracção proposta no CEC e se assume, genericamente como uma propriedade exclusiva da coordenação. Embora a obediência à *Condição da Estrutura Coordenada* e a impossibilidade de extracção seja uma propriedade formal de estruturas complexas tomada, frequentemente, como condição essencial para determinar o estatuto de coordenação, na verdade esta restrição ocorre também em subordinadas relativas e adverbiais e só não é aplicável às frases subordinadas completivas (Cf. Lobo 2003: 26-27, cujos exemplos a seguir se transcrevem).

(199) a. O Rui acha que o Zé conhece a Ana.<completiva>

b. [Quem] é que o Rui acha que o Zé conhece [-]?

- (200) a. O João apreciou o livro que eu ofereci à mãe. <relativa>
 b. *[A quem] é que o João apreciou o livro que eu ofereci [-]?
 (201) a. O Rui gosta tanto de cinema como o Zé de teatro. <comparativa>
 b. *[De que] é que o Rui gosta tanto de cinema como o Zé [-]?
 (202) a. O João comeu tanto que ficou enjoado. <consecutiva>
 b. *[Como] é que o João comeu tanto que ficou [-]?
 (203) a. O Zé telefonou à mãe quando encontrou os óculos. <temporal>
 b. *[O que] é que o Zé telefonou à mãe quando encontrou [-]?
 (204) a. O Zé ficou doente por ter comido muitos doces. <causal>
 b. *[O que] é que o Zé ficou doente por ter comido [-]?
 (205) a. O professor repetiu novamente a frase para os alunos perceberem a pergunta. <final>
 b. *[O que] é que o professor repetiu novamente a frase para os alunos perceberem [-]?
 (206) a. O Rui veio fazer o exame, embora estivesse doente. <concessiva>
 b. *[Como] é que o Rui veio fazer o exame, embora estivesse [-]?
 (207) a. Vamos à praia amanhã se o Zé nos emprestar o carro. <condicional>
 b. *[O que] é que vamos à praia amanhã se o Zé nos emprestar [-]?

No caso das conclusivas, é possível verificar que não é legítima a extracção assimétrica, havendo, por conseguinte, obediência à CEC, o que, embora não sendo condição suficiente, é condição necessária para a determinação das estruturas de coordenação:

- (208) O Rui comprou uma casa de praia, **logo** tem muito dinheiro.
 *[O que]_i é que o Rui comprou uma casa de praia, **logo** tem [-]_i?
 *[O que]_i é que o Rui comprou [-]_i, **logo** tem muito dinheiro?
 (209) O Rui comprou uma casa de praia, **portanto** tem muito dinheiro.
 *[O que]_i é que o Rui comprou uma casa de praia, **portanto** tem [-]_i?
 *[O que]_i é que o Rui comprou [-]_i, **portanto** tem muito dinheiro?
 (210) ?O Rui comprou uma casa de praia, **assim** tem muito dinheiro.
 *[O que]_i é que o Rui comprou uma casa de praia, **assim** tem [-]_i?
 *[O que]_i é que o Rui comprou [-]_i, **assim** tem muito dinheiro?
 (211) O Rui comprou uma casa de praia, **então** tem muito dinheiro.

*[O que]_i é que o Rui comprou uma casa de praia, **então** tem [-]_i?

*[O que]_i é que o Rui comprou [-]_i, **então** tem muito dinheiro?

(212) O Rui comprou uma casa de praia, **por isso** tem muito dinheiro.

*[O que]_i é que o Rui comprou uma casa de praia, **por isso** tem [-]_i?

*[O que]_i é que o Rui comprou [-]_i, **por isso** tem muito dinheiro?

(213) O Rui comprou uma moradia na praia, **por conseguinte** tem muito dinheiro.

*[O que]_i é que o Rui comprou uma moradia na praia, **por conseguinte** tem [-]_i?

*[O que]_i é que o Rui comprou [-]_i, **por conseguinte** tem muito dinheiro?

A obediência à *Condição de Estrutura Coordenada* não permite detectar qualquer diferença entre a utilização dos vários itens conectivos, uma vez que todas as frases conclusivas em que ocorrem são agramaticais se submetidas a extracção assimétrica. Contudo, conforme foi já referido, esta restrição não é suficiente para determinar se estas frases são ou não coordenadas, dada a existência de tipos de subordinação que a partilham.

Por sua vez, é difícil abordar a questão da Extracção Simultânea nas frases conclusivas, na medida em que, muito possivelmente por razões de índole semântica e/ou pragmática, as frases resultam pouco naturais, como atestam (214) e (215):

(214) O Rui já leu o “O Memorial do Convento”, **logo** o pai terá comprado o livro na semana passada.

(215) ??Que livro é que o Rui já leu [-], **logo** o pai terá comprado [-] na semana passada?

3.3.3. Possibilidade de elipse lacunar

Uma das propriedades fundamentais da coordenação é a possibilidade de elipse lacunar (gapping), ou seja, a elipse do núcleo verbal com a manutenção dos argumentos do verbo, como em (216). Esta faculdade é, regra geral, tomada como marginal nas

frases adversativas (Cf. Lobo 2006: 54), no entanto é também possível encontrar instâncias em que ocorre, como tínhamos visto na secção 2.2.1 e (217) comprova:

(216) O Rui gosta de peras e a Ana [-] de morangos.

(217) O Rui prefere peras, mas a Ana [-] morangos.

As frases conclusivas reagem de forma diversificada em relação a esta possibilidade de elipse.

(218) O Rui escreveu a crónica, a Ana [-] a reportagem, **logo** a Rute [-] o editorial.

(219) *O Rui escreveu a crónica, a Ana [-] a reportagem, **portanto** a Rute [-] o editorial.

(220) *O Rui escreveu a crónica, a Ana [-] a reportagem, **então** a Rute [-] o editorial.

(221) *O Rui escreveu a crónica, a Ana [-] a reportagem, **assim** a Rute [-] o editorial.

(222) *O Rui escreveu a crónica, a Ana [-] a reportagem, **por isso** a Rute [-] o editorial.

(223) *O Rui escreveu a crónica, a Ana [-] a reportagem, **por conseguinte** a Rute [-] o editorial.

A possibilidade de elipse lacunar parece consistentemente vedada em todos os exemplos em que o segundo membro não é articulado por intermédio de uma conjunção prototípica (Cf. (219), (220), (221), (222) e (223)).

Num primeiro momento isto sugeriria que nestas instâncias não temos estruturas de coordenação. Contudo, parece-nos que, em alguns casos, as estruturas melhoram, se uma Conjunção coordenativa prototípica estiver presente. É o que acontece nos exemplos seguintes:

(224) *O Rui escreveu a crónica, a Ana [-] a reportagem, **e logo** a Rute [-] o editorial.

- (225) O Rui escreveu a crónica, a Ana [-] a reportagem, **e portanto** a Rute [-] o editorial.
- (226) *O Rui escreveu a crónica, a Ana [-] a reportagem, **e então** a Rute [-] o editorial.
- (227) *O Rui escreveu a crónica, a Ana [-] a reportagem, **e assim** a Rute [-] o editorial.
- (228) O Rui escreveu a crónica, a Ana [-] a reportagem, **e por isso** a Rute [-] o editorial.
- (229) O Rui escreveu a crónica, a Ana [-] a reportagem, **e por conseguinte** a Rute [-] o editorial.

Esta elipse é muito restrita, uma vez que é necessário que o núcleo verbal seja idêntico nos itens coordenados, o que não ocorre tipicamente em frases conclusivas, pelo que as construções são pouco naturais. De qualquer modo, deve assinalar-se que numa frase conclusiva com *logo*, em que ocorra este tipo de repetição do núcleo verbal, é possível apagar o verbo e, por isso, é admissível a elipse lacunar.

3.3.4. Posição de pronomes clíticos

Tem sido referido (nomeadamente por Lobo 2003 e Haspelmath 2000) que um dos critérios que pode ser utilizado para identificar estruturas de coordenação em certas línguas, como por exemplo o Português Europeu, é a colocação dos clíticos, uma vez que estes ocorrem tipicamente em ênclise em estruturas simples, (Cf. (230)), ou em coordenadas (Cf. (231) e (232)), desde que não ocorram itens desencadeadores de próclise. Por outro lado, as estruturas subordinadas apresentam ocorrências proclíticas (Cf. (233) e (234)).

- (230) O Rui levou-**me** a casa.
- (231) O Rui levou-me a casa e telefonou-**me** à noite.
- (232) *O Rui levou-me a casa e **me** telefonou à noite.
- (233) O Rui levou-me a casa, embora **me** tenha telefonado à noite.
- (234) *O Rui levou-me a casa, embora tenha-**me** telefonado à noite.

No caso das frases conclusivas, a colocação dos clíticos, em Português Europeu, obedece ao padrão típico da coordenação, ocorrendo em ênclise.

(235) O Rui manda-te SMSs todos os dias, **logo** lembra-se de ti com carinho.

- a. *O Rui manda-te SMSs todos os dias, **logo se** lembra de ti com carinho.

(236) O Rui manda-te SMSs todos os dias, **portanto** lembra-se de ti com carinho.

- a. *O Rui manda-te SMSs todos os dias, **portanto se** lembra de ti com carinho.

(237) O Rui manda-te SMSs todos os dias, **assim** lembra-se de ti com carinho.

- a. *O Rui manda-te SMSs todos os dias, **assim se** lembra de ti com carinho.

(238) O Rui manda-te SMSs todos os dias, **então** lembra-se de ti com carinho.

- a. *O Rui manda-te SMSs todos os dias, **então se** lembra de ti com carinho.

(239) O Rui manda-te SMSs todos os dias, **por isso** lembra-se de ti com carinho.

- a. *O Rui manda-te SMSs todos os dias, **por isso se** lembra de ti com carinho.

(240) O Rui manda-te SMSs todos os dias, **por conseguinte** lembra-se de ti com carinho.

- a. *O Rui manda-te SMSs todos os dias, **por conseguinte se** lembra de ti com carinho.

Verifica-se que as frases conclusivas, no Português Europeu, exibem ênclise e não aceitam a próclise, o que permite afirmar que evidenciam uma das propriedades da coordenação. Não deve, ainda assim, ser esquecido que este teste é pouco conclusivo, na medida em que se os juízos de gramaticalidade estiverem a cargo de falantes da variedade brasileira, por exemplo, a ênclise da frase coordenada será considerada gramatical. Por outro lado, a tendência de próclise em estruturas de subordinação completiva é actualmente encontrada no discurso de muitos jovens, pelo que a posição

dos clíticos não constitui um critério muito seguro de distinção entre estruturas de subordinação e estruturas de coordenação.

3.3.5. Impossibilidade de coordenação de estruturas coordenadas

Uma das propriedades mais pertinentes da coordenação é a impossibilidade de conjunções prototípicas coordenarem estruturas coordenadas, conforme observámos na primeira parte. Assim, não é possível encontrar estruturas viáveis em que se verifique que a conjunção prototípica se articule outra conjunção prototípica, o que determina a impossibilidade de coordenação de estruturas coordenadas. Esta propriedade é relevante, na medida em que todas as estruturas tradicionalmente consideradas subordinadas, com excepção das consecutivas, admitem ser coordenadas (Cf. Lobo 2003: 28-29). Do ponto de vista sintáctico e assumindo a configuração proposta em Kayne (1994), Johannessen (1998) Zhang (2010) e Matos (2003) para descrever a estrutura da coordenação, é fácil compreender que havendo apenas uma posição disponível para a Conjunção, se torna inviável que dois itens concorram em simultâneo para a sua ocupação, o que gera estruturas agramaticais, inviabilizando a possibilidade de coordenar termos já coordenados (Cf. Capítulo 1).

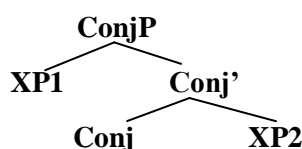


Figura 15

Este pressuposto explica a agramaticalidade de (241), em contraste com (241) a e b:

(241) *O Rui quer ir à praia **e mas** o Pedro quer ir ao cinema.

a. O Rui quer ir à praia **e** o Pedro quer ir ao cinema.

b. O Rui quer ir à praia, **mas** o Pedro quer ir ao cinema.

Por outro lado, é possível articular conjunções com conectores de vários tipos e complementadores, uma vez que estes não ocupam a posição de núcleo da estrutura coordenada, como se vê em (242) e (243):

(242) O Rui quer ir à praia **e, contudo**, o Pedro quer ir ao cinema.

(243) O Rui disse [**que** tinha ido ao cinema] **e** [**que** o Pedro afinal tinha ido à praia].

No caso das conclusivas, verifica-se, a propósito desta propriedade, a possibilidade de comportamentos diversos:

(244) Os homens destroem as florestas, **logo** reduzem a biodiversidade.

a. * Os homens destroem as florestas **e logo** reduzem a biodiversidade.

(245) Os homens destroem as florestas, **portanto** reduzem a biodiversidade.

a. Os homens destroem as florestas **e portanto** reduzem a biodiversidade.

(246) #Os homens destroem as florestas **então** reduzem a biodiversidade.

a. #Os homens destroem as florestas, **e então** reduzem a biodiversidade.

(247) #Os homens destroem as florestas, **assim** reduzem a biodiversidade.

a. #Os homens destroem as florestas **e assim** reduzem a biodiversidade.

(248) Os homens destroem as florestas, **por isso** reduzem a biodiversidade.

a. Os homens destroem as florestas **e por isso** reduzem a biodiversidade.

(249) Os homens destroem as florestas, **por conseguinte** reduzem a biodiversidade.

a. Os homens destroem as florestas **e por conseguinte** reduzem a biodiversidade.

De entre todos os conectores, verifica-se que apenas três não são combináveis com a conjunção *e*: *logo*, *então* e *assim*, mas por razões diferentes. Assim, como vimos nos pontos anteriores, *logo* reúne todas as propriedades da conjunção prototípica e, por conseguinte, ocupa a posição destinada a Conj na estrutura de coordenação prevista na Figura 15 e dá origem a estruturas coordenadas, anulando a possibilidade de outra conjunção concorrer para mesma posição.

O conector *então*, conforme foi visto, é um item multifuncional e, no Português Europeu, quando surge combinado com conjunções, como por exemplo *e* e *ou*, assume uma funcionalidade diversa da de conector. Assim, (246)a, embora não possa ser considerado sintacticamente agramatical, não evidencia onexo em estudo, na medida em que é criada uma sequência cronológica entre as eventualidades reportadas, sendo instituída uma relação de posterioridade da segunda em relação à primeira, o que no exemplo em questão não nos parece ser uma leitura viável.

Quanto a *assim*, parece-nos que, no exemplo em análise (247), funciona como advérbio com valor anafórico, parafraseável por *deste modo*, valor que acreditamos permanecer em (247)a, não sendo válida uma leitura conclusiva; quer dizer, *assim* é articulável com uma verdadeira Conjunção, o que corrobora o seu estatuto de conector e não de Conjunção, mas tal possibilidade de combinação está restringida por razões semânticas e discursivas.

Por seu turno, as frases (245), (248) e (249) são gramaticais, uma vez que os conectores *portanto*, *por isso* e *por conseguinte* não são verdadeiras Conjunções, podendo, portanto, combinar-se com *e*, uma vez que os dois itens não concorrem para a mesma posição sintáctica.

Estas observações levantam alguns desafios ao nível da descrição da sintaxe das construções conclusivas. Se a configuração sintáctica da coordenação corresponde à desenhada na Figura 15, e as construções conclusivas com *logo* são compatíveis com ela, o comportamento das outras frases conclusivas e a possibilidade de co-ocorrerem conjunções com conectores levariam a prever uma configuração diferente.

Não é essa, porém, a nossa opinião, pois acreditamos que a proposta da Figura 15 é válida também para a descrição das outras estruturas conclusivas, desde que sejam consideradas algumas modificações, uma vez que entendemos a coordenação como uma construção assimétrica, cujo núcleo é a Conjunção. Como tem vindo a ser comprovado, as frases conclusivas evidenciam algumas propriedades típicas das estruturas coordenadas e, nesta medida, entendemos que a sua estrutura não deverá ser muito diferente da proposta na Figura 15.

Assim, essa proposta reserva a posição de Conj para ser preenchida pelo item que apresenta os traços categoriais adequados. Contudo, sabemos que no caso de coordenação assindética, com em (250), os itens podem ser articulados sem que haja

uma conjunção a preencher a posição sintáctica de Conj, ainda que estas ocorrências sejam, regra geral, circunscritas a enumerações e exijam o preenchimento lexical da conjunção para articular o último membro coordenado, conforme foi já observado no Capítulo 1. Neste caso, estaremos perante a mesma configuração descrita na Figura 15, mas com uma conjunção nula. Repare-se que esta posição pode, todavia, ser preenchida (Cf. (251)), ocorrendo o redobro da conjunção (Progovac 1988: 4), sendo este aspecto geralmente tomado como uma propriedade exclusiva das conjunções prototípicas – pelo menos de *e* e de *ou* – e característico do processo de coordenação:

(250) Trouxe livros, Ø revistas e dicionários.

(251) Trouxe livros **e** revistas **e** dicionários.

Assim, no caso das estruturas conclusivas, podemos entender que a posição sintáctica de Conj está disponível para ser preenchida pelo único item que reúne os traços de conjunção: *logo* e, por esta razão, frases como (244)a (**Os homens destroem as florestas, **e logo** reduzem a biodiversidade*) são agramaticais.

Por outro lado, conforme temos vindo a verificar ao longo deste trabalho, outros conectores conclusivos aparecem a articular dois membros de uma estrutura complexa, que tem, pelo menos, uma das propriedades típicas daquilo que é tradicionalmente designado coordenação: a obediência à CEC.

Em face disto, é necessário considerar a existência de uma posição na configuração que seja compatível com os traços dos conectores de base adverbial e que valide, em certas circunstâncias, a combinação da conjunção com o conector. Nesta medida, e considerando a mobilidade que estes conectores evidenciam e as propriedades adverbiais que ainda mantêm, entendemos que as frases conclusivas com a estrutura Conj+Conector, de que são exemplo (245)a, (248)a e (249)a, poderão ter a seguinte configuração:

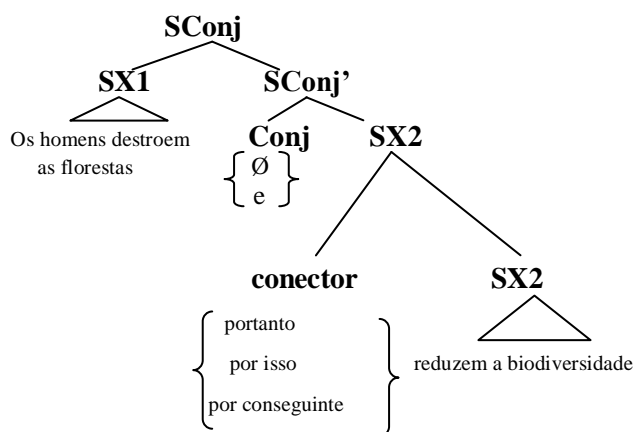


Figura 16

Nesta proposta, consideramos a adjunção do conector conclusivo à esquerda do segundo membro, que neste caso, é uma frase e, por isso, uma projecção máxima, que simbolizamos para já como SX2. Acreditamos que a adjunção se faz a uma projecção máxima do núcleo de SX2. Sabemos também que, no caso das estruturas conclusivas, se pode verificar a mobilidade deste conector de base adverbial no interior do segundo membro, o que é condicente com a natureza de adjunto. Veja-se:

- (252) Os homens destroem as florestas, **e**, **portanto**, reduzem a biodiversidade.
 a. Os homens destroem as florestas, **e** reduzem, **portanto**, a biodiversidade.

Por outro lado, não pode ser esquecido que este item – e qualquer um dos outros de natureza adverbial – existe na estrutura de forma facultativa, parecendo ter apenas uma função pragmática de orientação de leitura, sendo opcional a sua existência na sintaxe da frase, como comprova (253). De notar ainda que as frases conclusivas exigem a presença de um conector com preenchimento lexical, como atesta (254), de outro modo há apenas uma leitura enumerativa.

- (253) Os homens destroem as florestas, **e** reduzem a biodiversidade.
 (254) *Os homens destroem as florestas, reduzem a biodiversidade.

Por outro lado, ainda, dada a “mobilidade” destes conectores de natureza adverbial, entendemos que eles não deverão ser movidos, mas podem ser adjungidos em pontos diversos da estrutura, de forma a proporcionar a ordem linear que os exemplos que se seguem propõem, sendo a posição em final de frase a menos aceitável, de acordo com os nossos juízos de gramaticalidade.

- (255) a. O homem tem destruído as florestas, **e por conseguinte** tem reduzido a biodiversidade.
b. O homem tem destruído as florestas, **e** tem, **por conseguinte**, reduzido a biodiversidade.
c. O homem tem destruído as florestas, **e** tem reduzido, **por conseguinte**, a biodiversidade.
d. ?O homem tem destruído as florestas, **e** tem reduzido a biodiversidade, **por conseguinte**.

Como referimos, a aceitabilidade de (255)d só existe, no nosso entender, se houver uma pausa fonológica entre o final da segunda oração e a expressão adverbial, que surge, deste modo, como uma espécie de reforço (*afterthought*). Este uso é, contudo, bastante marginal.

Assim, a nossa análise das orações iniciadas por conectores conclusivos é captada por uma estrutura assimétrica do tipo da apresentada na Figura 15 para a coordenação, tal como defendido em Kayne (1994), Johannessen (1998), (Matos 2003) e Zhang (2010), tendo como núcleo a Conjunção, que pode ser nulo ou preenchido. Para dar conta das construções conclusivas, admitimos a possibilidade de adjunção dos itens conectivos conclusivos não conjuncionais em vários pontos da estrutura, conforme representado, de forma simplificada, na Figura 17; se o conector for adjungido a F, então ele deve ocupar a posição de conector adjunto a ST; se ocupar posições mediais, ele deve ocupar a posição de adjunto a posições verbais intermédias (Cf. Figura 17):

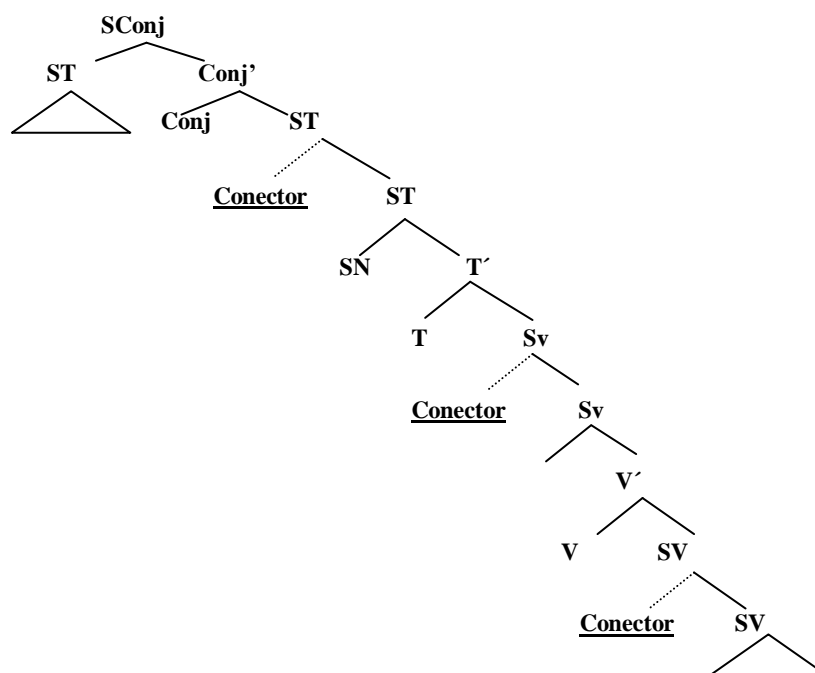


Figura 17 – estrutura das frases coordenadas com conectores adverbiais

Uma observação que queremos ainda fazer relaciona-se com a estrutura das construções que envolvem a locução correlativa *se...então*, utilizada com valor conclusivo, como no caso de (256), e que tradicionalmente é vista como um caso de subordinação condicional:

(256) **Se** o cão tem comichão, **então** apanhou pulgas no jardim.

(257) ***Então** apanhou pulgas no jardim, **se** o cão tem comichão.

Verificámos, na secção 3.1.6, que frases que evidenciam este tipo de nexo semântico revelam uma estrutura sintáctica fixa, que inviabiliza a possibilidade de anteposição da segunda oração, como se vê em (257), uma propriedade típica das estruturas subordinadas adverbiais condicionais, como se pode comprovar em (258) e (259):

(258) **Se** não aprenderes a conduzir, não te compro o carro.

(259) Não te compro o carro, **se** não aprenderes a conduzir.

Não é nosso objectivo a análise da sintaxe destas frases complexas, até porque as construções condicionais são estruturas com muitas outras propriedades, fora do escopo deste trabalho. Embora sejam reiteradamente referidas como frases subordinadas adverbiais condicionais, algumas aproximam-se bastante da coordenação, como é o caso de (260). Este tipo de estrutura ocorre sem conector expresso na subordinada e evidencia uma inversão sujeito-verbo na primeira oração, podendo a segunda iniciar-se por uma conjunção de coordenação.

(260) Treinasse eu quatro horas por dia e ganharia todos os torneios.

Lobo (2005: 94) assume a possibilidade de processos de coordenação criarem estruturas condicionais, como será possivelmente o caso de instâncias como (260).

É possível que frases complexas como (256) apresentem uma estrutura próxima das estruturas coordenadas correlativas, semelhante à representada na Figura 18, em conformidade com a proposta de Matos (2003: 563), apresentada na secção 1.3.3. A única alteração a fazer será, por ventura, o nó SCon(ector) e não SConj, uma vez que *então* não tem as propriedades prototípicas da Conjunção como vimos em 3.1.6.

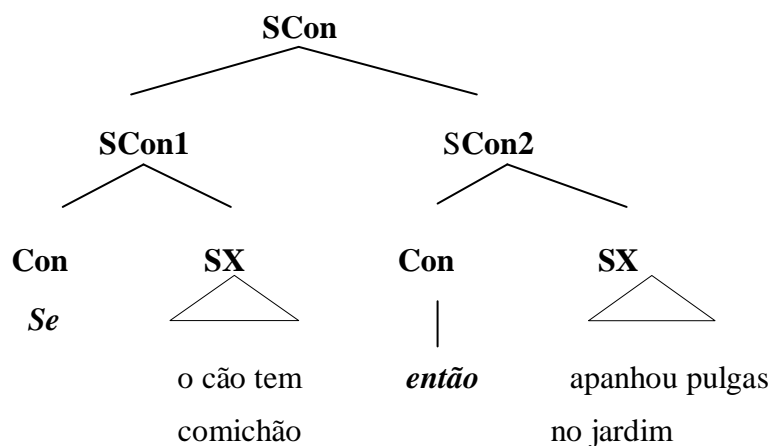


Figura 18 – estrutura sintáctica de frases com os conectores correlativos *se...então*

3.4. Conclusões

A análise do comportamento sintáctico das frases conclusivas leva a concluir que todas elas são frases que obedecem à estrutura hierárquica e assimétrica atribuída à coordenação por diversos autores, na medida em que evidenciam pelo menos uma das

propriedades tomadas necessárias para que uma estrutura frásica complexa possa ser tomada como coordenação. Assim, estas frases não podem ocorrer em início de frase e resistem à extracção assimétrica, respeitando a *Condição de Estrutura Coordenada*, e, na variedade europeia do Português, são sensíveis à colocação de ênclise, inviabilizando a possibilidade de próclise.

No entanto, verificou-se que a elipse lacunar só é possível com *logo* e não funciona com outros conectores conclusivos.

Igualmente, uma das propriedades que afasta as frases conclusivas da coordenação relaciona-se com a possibilidade de coordenar duas frases conclusivas através de uma conjunção coordenativa prototípica, como, por exemplo, *e*. Contudo, entendemos que isso se deve às propriedades dos chamados conectores conclusivos de base adverbial, uma vez que esta coordenação com *e* é inviável com a conjunção coordenativa conclusiva prototípica *logo*. Assim, assumimos que nas ocorrências em que surge uma conjunção a articular uma oração introduzida por um conector de base adverbial, a coordenação é realizada pela conjunção, que toma como complemento a segunda frase e o conector conclusivo assume uma posição de adjunção, orientando a leitura do segmento a que se adjunge, no sentido de promover, de forma mais explícita, a leitura conclusiva. Noutras ocorrências, tal conjunção é nula como descrito na Figura 16, ocupando o conector conclusivo uma posição de adjunção nos moldes acima descritos.

Assim, verifica-se que as frases conclusivas podem ser descritas como estruturas coordenadas, ainda que só exista uma Conjunção Coordenativa conclusiva prototípica, *logo*, e ainda que não partilhem de todas as propriedades da coordenação. Esta conclusão só é possível, porque se aceita actualmente que a coordenação obedece a uma estrutura assimétrica e hierárquica, tendo como núcleo uma Conjunção – lexicalmente preenchida, ou não – ocupando os membros que articula as posições de Especificador e de Complemento. Se tal Conjunção for nula, ou eventualmente a sua posição for ocupada pela Conjunção *e*, e se a categoria que ocupa a posição de Complemento dessa Conjunção puder conter como adjunto um conector de base adverbial, cremos que tal estrutura é capaz de descrever as propriedades das construções que contêm conectores conclusivos.

PARTE II

Estudo de caso: a aprendizagem de estruturas coordenadas conclusivas e a sua aplicação na escrita de texto argumentativo

Capítulo 4

4. Questões preliminares

É hoje uma ideia partilhada por muitos cientistas que a aquisição de uma língua é realizada de forma espontânea, por exposição a dados linguísticos primários de uma comunidade linguística, e facultada por características biológicas inatas. Este processo de aquisição permite que, desde idades muito precoces, as crianças consigam manipular uma língua natural, para, por exemplo, conversar com eficácia com os adultos. Parece também consensual a ideia de que o essencial do processo estará concluído por volta dos seis anos. Por outro lado, a aquisição de uma língua acarreta consciência linguística (*linguistic awareness*), que as crianças adquirem e que lhes permite manipular a sua língua, evidenciando consciência de, por exemplo, segmentos fónicos, quando produzem rimas, ou de valores semânticos, quando brincam com cadeias de sinónimos ou de antónimos. É também relativamente consensual que o processo de aquisição de uma língua materna é também um processo de crescimento, sendo de presumir que a consciência linguística cresça em simultâneo, permitindo juízos metalinguísticos mais rigorosos e mais complexos. Por outro lado, para além desta aquisição espontânea, a sociedade ocidental pede às suas crianças e jovens que, em contextos escolares, aprendam a sua língua materna e que a dominem com um grau de sofisticação e de complexidade crescentes, desenvolvendo as competências da leitura e da escrita, que

devem ser objecto de ensino-aprendizagem formais. É, então, este requisito social que leva as crianças a irem além dos meros juízos intuitivos em relação à gramaticalidade das construções linguísticas da sua língua e, conseqüentemente, a desenvolverem sobre ela um conjunto de reflexões e análises que, hoje em dia parece unânime, parecem contribuir para um desenvolvimento superior do aparelho biológico inato e um aprimoramento de competências linguísticas formadas com base em aprendizagens formais.

Para promover a mestria linguística, a escola propõe, sob a forma de Programas de trabalho direccionados a diferentes ciclos de ensino e a diversas faixas etárias, a aprendizagem de aspectos atinentes à gramática da língua materna. Em Portugal, o *Currículo do Ensino Básico – Competências Essenciais* (DEB, 2001) define um conjunto de competências que os alunos dos vários ciclos de ensino Básico, ou seja, dos primeiros nove anos de escolaridade, devem desenvolver, defendendo também uma adequação metodológica que facilite o domínio de saberes tendentes a estimular esse desenvolvimento. A língua portuguesa é valorizada no elenco destas competências essenciais, uma vez que se prevê que à saída do Ensino Básico o aluno deva ser capaz de: “*Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada para estruturar pensamento próprio*” (DEB: 19), devendo, para o efeito, operacionalizar-se, entre outras sugestões, o uso da “*língua portuguesa no respeito de regras do seu funcionamento*”, a promoção do “*gosto pelo uso adequado da língua portuguesa*” e a auto-avaliação da “*correção e a adequação dos desempenhos linguísticos, na perspectiva do seu aperfeiçoamento*” (p. 19). Nesta medida, os documentos oficiais propõem uma reflexão sobre a língua materna que permita que os jovens, no término dos nove anos de escolaridade correspondentes ao Ensino Básico, sejam possuidores de um conhecimento explícito da língua que lhes permita comunicar adequadamente, estruturar o pensamento e auto-regular os seus desempenhos linguísticos. Acreditamos que a esta filosofia subjaz um princípio democrático e humanista de promoção de saberes e desenvolvimento de competências gerais tendentes a melhorar a “*qualidade de vida pessoal e social de todos os cidadãos*” (DEB 2001: 1).

Assim, é oficialmente função do sistema escolar proporcionar às crianças e jovens o acesso a um conjunto de saberes que promovam o desenvolvimento dos seus conhecimentos metalinguísticos e favoreçam uma utilização eficaz, adequada e correcta da língua. Assumindo, então, de acordo com a filosofia dos documentos reguladores do sistema educativo, que o conhecimento explícito da gramática da língua proporcionado

pela escola não é um fim em si próprio, é nosso objectivo determinar o modo como jovens adolescentes, sujeitos a 8 anos de ensino explícito da língua materna, constroem conhecimento sintáctico sobre estruturas complexas coordenadas e recorrem ao seu saber metalinguístico em situações específicas de escrita.

Para o fazer, optámos pelo estudo de um grupo de sujeitos integrados no sistema oficial de ensino e do caso particular da coordenação e da expressão da conclusão em textos argumentativos escolares.

O estudo que desenvolvemos consistiu na observação longitudinal, seguindo os métodos do estudo de caso, de um grupo de 23 adolescentes que, ao longo do ano lectivo 2010/2011, frequentaram o oitavo ano de escolaridade de uma escola de referência da cidade do Porto. Durante este período de tempo, estes sujeitos desenvolveram o seu percurso escolar normal e foram objecto de observação regular dos vários passos que foram sendo seguidos, que neste estudo são designados por Etapas, e após os quais se procedeu à recolha de dados linguísticos sob a forma de corpus de análise. Estes dados são analisados, descritos e comentados ao longo das secções que se seguem.

As opções metodológicas e as características do grupo em estudo serão apresentadas em maior detalhe nas secções 4.1 e 5.

4.1. Metodologia de investigação: o estudo de caso

Pretendemos nesta secção justificar a opção metodológica que orientou o processo de observação dos sujeitos tomados como caso de investigação.

Os métodos de investigação que assentam em pesquisa do tipo qualitativo estão relativamente generalizados nas ciências humanas, como a sociologia, mas são relativamente incomuns na área da Linguística Aplicada, não tendo expressão relevante até ao final do século passado, altura em que entraram em expansão (Duff 2000: 18). Numa primeira fase, a utilização deste tipo de investigação fundamentava-se em paradigmas (pós)positivistas e estruturalistas e confiava em estratégias de observação e de testagem de hipóteses específicas de aspectos limitados de comportamento linguístico. As tendências mais recentes tentam abordar os fenómenos numa perspectiva assumidamente mais subjectiva, tentando a incorporação de perspectivas diversas e, por

vezes, até contraditórias. Deste modo, narrativas pessoais e relatos de experiências de professores de língua têm vindo a tornar-se um foco de estudo cada vez mais relevante na investigação qualitativa. (Duff 2000:18)

O *estudo de caso* surge, então, integrado nestas novas abordagens e caracteriza-se sobretudo pelo facto de se tratar de um projecto de investigação que “*envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o caso*” (Coutinho e Chaves 2002: 223). Este caso pode ser um indivíduo, um pequeno grupo, uma comunidade, um país, uma decisão política, um incidente, que deve ser estudado em profundidade e no seu contexto natural, sendo, para o efeito, adoptados todos os métodos de investigação e pesquisa que se entendam como necessários. Este tipo de estudo passa pela consideração de algumas linhas-chave, entre as quais se encontra a limitação temporal do caso a observar e o facto de a investigação dever decorrer em ambiente natural, devendo o investigador proceder à recolha de dados diversos.

O estudo de caso afigura-se-nos como particularmente útil sempre que a investigação comporta um grau de complexidade que não facilita, ou que inviabiliza, a identificação das variáveis que podem ser relevantes, ou em situações que não permitem que estas sejam manipuladas para determinar relações causa-efeito, ou em situações de excepção, entre outras. Os múltiplos contextos associados à escola – um aluno em particular, uma turma, um projecto curricular, a prática de um professor, etc. – são exemplos de variáveis educativas que se instituem como *casos* e para os quais este tipo de estudo é a metodologia que melhor se aplica, como afirmam Coutinho e Chaves (2002: 230).

Na Linguística Aplicada, estes estudos estão associados a uma pesquisa do tipo qualitativo e interpretativo e têm como objecto, regra geral, o indivíduo que aprende uma língua, frequentemente não materna, o professor, o falante ou o escrevente, englobando aspectos como o léxico, a sintaxe, a morfologia, a fonologia, processos de leitura e de escrita, estratégias de aprendizagem, etc. (Duff: 35). Muitos destes estudos apresentam a particularidade de acompanharem o *caso* durante um período de tempo alargado, procedendo a análises específicas num determinado ponto temporal, para efectuar comparações com performances anteriores ou posteriores e não envolvendo, regra geral, intervenções experimentais que alteram o processo regular do *caso* no seu contexto. No ensino, os dados vão, assim, ser um reflexo das variações naturais dos sujeitos e vão também ser influenciados por numerosos factores, como, por exemplo, a maturação, o desenvolvimento cognitivo e o próprio decurso do processo de

escolarização, que devem ser levados em consideração pelo investigador para as conclusões atinentes aos processos de aprendizagem e aos resultados obtidos terem, deste modo, validade (Duff: 41). Por outro lado, deve ser referido que este tipo de estudo não assenta na formulação de hipóteses a testar, característica dos estudos experimentais, embora possa utilizar metodologias quantitativas para proceder à análise de dados, ou recorrer a narrativas, ou a descrições linguísticas, aspectos qualitativos, ou ainda combinar os dois tipos de metodologias.

A constituição da amostra ou a selecção do *caso* é para Coutinho e Chaves (2002) a “*essência metodológica*” neste tipo de estudo, uma vez que no momento em que escolhe o *caso*, “*o investigador estabelece o referencial lógico que orientará todo o processo de recolha de dados*” (Coutinho e Chaves 2002), devendo sempre ser levado em linha de conta que “*o caso não é uma investigação baseada em amostragem*”, sendo assim a escolha da amostra intencional e baseada em critérios pragmáticos e teóricos. São seis os tipos de amostragem intencional que podem ser sujeitos a estudo:

- (1) amostras extremas (casos únicos que proporcionem dados muito interessantes);
- (2) amostras de casos típicos ou especiais;
- (3) amostras de variação máxima, adaptadas a diferentes condições;
- (4) amostras de casos críticos;
- (5) amostras de casos sensíveis ou politicamente importantes;
- (6) amostras de conveniência.

Entendemos que esta metodologia de investigação nos permitia aceder a um processo de ensino-aprendizagem de um grupo específico de alunos, que surge como *uma amostra de conveniência*, uma vez que nos era permitido realizar um acompanhamento constante das dinâmicas envolvidas nos trabalhos deste grupo. Assim, consideramos que a observação constante da amostra favorecia o conhecimento sobre as aprendizagens metalinguísticas que os adolescentes a frequentar o Ensino Básico desenvolvem. O nosso interesse particular relacionou-se com as questões atinentes à sintaxe da coordenação, com a identificação e o estabelecimento de nexos lógicos através de itens conectivos coordenativos, com um enfoque particular na expressão da conclusão, e com a capacidade de incorporação dos conhecimentos linguísticos

explícitos aprendidos na redacção de texto argumentativo. O facto de podermos acompanhar de perto o percurso de um grupo em particular permitiu-nos aceder a dados sobre aspectos intermédios de aprendizagens e de transformações de saberes, que de outro modo poderiam apenas ser deduzidos.

Tentámos sempre impedir que questões subjectivas afectassem estas observações, recorrendo aos dados linguísticos que fomos recolhendo, em momentos diversificados, para fundamentar descrições e verificar aprendizagens e documentámos sempre os passos pedagógicos, que tentámos sempre que tivessem raízes em procedimentos validados por propostas de trabalho reconhecidas e/ou divulgadas. Todo o trabalho pedagógico teve sempre como objectivo o sucesso do processo ensino-aprendizagem do grupo de alunos e seguiu a planificação anual prevista para esta turma. Assim, foi sempre nosso objectivo, no desenvolvimento da investigação, observar os sujeitos num ambiente escolar natural, com o mínimo de intromissões que levassem a distorções quer nas práticas pedagógicas, quer nos momentos de aprendizagem, quer nos momentos de recolha de dados para análise e descrição.

Capítulo 5

5. Objecto de estudo, procedimentos metodológicos, protocolo e calendário

É objectivo da secção que se segue proceder à caracterização dos sujeitos tomados como amostra de estudo, detendo-nos em aspectos relacionados com a sua vida escolar e com questões relacionadas com as aprendizagens específicas da disciplina de Língua Portuguesa.

5.1. Definição do objecto de estudo e dos procedimentos metodológicos

Um professor faz pesquisa e investigação com o objectivo de se tornar mais eficiente e eficaz, e nesta medida os seus trabalhos visam prioritariamente promover o êxito do processo de ensino/aprendizagem. Assim, o seu objectivo não é encontrar respostas definitivas para questões pedagógicas, mas permitir uma maior consciência sobre mecanismos de aprendizagem, sobre eficácias pedagógicas de metodologias didácticas e proporcionar, sempre que possível, mudanças de paradigma em relação ao processo educativo em que se encontra envolvido. Por outro lado, a investigação desenvolvida em contexto escolar depara-se com problemas muito específicos: o rigor metodológico colide facilmente com as necessidades objectivas do processo pedagógico, de que são exemplo o cumprimento de um Programa numa janela temporal definida e a necessidade de avaliação dos alunos, aspectos que envolvem trabalho e responsabilidades e que se podem rapidamente incompatibilizar com as do investigador. É ainda necessário considerar que a reflexão promovida na escola sobre o funcionamento da língua segue ritmos impostos por documentos oficiais, que assumem a homogeneidade das aprendizagens e prevêem domínios de competências e perfis de desempenho em alturas específicas, sujeitos a avaliação externa.

Assim, pretendeu-se realizar uma análise particular do percurso de um grupo, tomado como amostra, e assumir uma investigação que fosse o menos intrusiva possível, no sentido de apurar como é construído e consolidado o conhecimento explícito da língua e como é convocado na altura de produzir texto escrito. Desta forma, assumimos que o enfoque da nossa investigação se centra no **processo**, pese embora o facto de se tornar necessário observar desempenhos específicos, denotados em produtos concretizados pela amostra.

O nosso ponto de partida foi a convicção de que o ensino/aprendizagem da língua materna deve ser objecto de um percurso pedagógico coerente e reflexivo. Assim, qualquer investigação sobre as aprendizagens em contexto escolar deve considerar a existência deste percurso e, conseqüentemente, ir além de intervenções experimentais, tendentes a testar e a validar expectativas ou hipóteses, traduzindo dados de forma quantitativa e – na nossa opinião – redutora, sobretudo quando o objecto de estudo envolve o ensino. Foi, portanto, nossa opção a utilização de uma metodologia de investigação, de certa forma híbrida, que conjugasse dados quantificáveis com interpretações de outros dados apresentados de forma narrativa ou descritiva, que favorecessem a consideração dos contextos de aprendizagem e das metodologias didácticas implementadas. Entendemos que uma investigação que envolva sujeitos integrados no sistema de ensino deve levar em linha de conta processos dinâmicos, atinentes às questões específicas do meio escolar, que uma investigação de índole essencialmente quantitativa e/ou experimental não considera. Por outro lado, o facto de não procedermos a uma bateria de intervenções experimentais dedicadas a um aspecto particular das aprendizagens e do domínio das competências inibe, no nosso entender, aquilo a que chamamos o “*halo do investigador*”. Esta expressão refere aquilo que entendemos como interferência sobre o processo de investigação, que julgamos ter origem na tentativa de corresponder a expectativas do investigador, que acreditamos poder influenciar fortemente os resultados de uma investigação experimental que envolva jovens em idade escolar. A nossa experiência de mais de duas décadas de trabalho docente com jovens dos Ensinos Básico e Secundário conduz-nos à inferência de que estes tendem a tentar ir ao encontro daquilo que percebem ser as expectativas do professor/investigador. Nesta medida, entendemos que o estudo de caso, com análise de *corpora*, é a estratégia de investigação que melhor se coaduna com os aspectos que é nosso objectivo investigar.

Por outro lado, a selecção do caso a ser estudado é sempre uma questão complexa. Uma vez que esta estratégia de investigação não tem como objectivo a generalização das conclusões, focalizando-se sim nos processos, conforme já referimos, não é preconizada a selecção aleatória de uma amostra a ser investigada, que é, regra geral, a lógica das investigações quantitativas, nas quais se pretende estudar a prevalência ou a frequência de um fenómeno em particular e se torna inviável o estudo do universo inteiro. Nestas investigações, a utilização de dados estatísticos permite determinar um intervalo de confiança para estabelecer o rigor da descrição dos fenómenos analisados e as conclusões obtidas são, assim, passíveis de serem generalizadas para a descrição de todo o universo. É diferente, contudo, a lógica do estudo de caso, pois este não se institui como metodologia de investigação utilizada para avaliar a incidência de determinados fenómenos e proporcionar conclusões generalizáveis. (Yin 1994: 72). Cada caso surge como possibilidade de estudo completo, no qual se busca descrever, explorar ou explicar aspectos em particular e, por conseguinte, a unidade de análise seleccionada deve permitir a observação e a recolha de dados pertinentes para a investigação a desenvolver. Deste modo, a generalização que é possível obter com esta estratégia de pesquisa é aquilo a que Yin (1994: 54) chama “*generalização analítica*”, que prevê que uma teoria previamente desenvolvida seja utilizada como modelo para efectuar a comparação com os resultados do estudo.

No caso particular deste projecto de investigação, era essencial encontrar um grupo de alunos a frequentar o 3.º Ciclo do Ensino Básico, que pudesse ser observado de forma contínua e sistemática no momento em que procedia ao estudo explícito da coordenação, para determinar a forma como os conhecimentos iam sendo adquiridos e a importância desse conhecimento no momento da escrita. Nesse sentido, o caso seleccionado não foi aleatório, sendo escolhida uma turma disponível para um acompanhamento e observação sistemáticos, que ainda não procedera ao estudo explícito da coordenação.

Assim, para este estudo a opção recaiu sobre um caso único, uma turma de alunos do 8.º ano de escolaridade, de uma escola de referência da cidade do Porto, tomada como objecto principal. As unidades de análise identificam-se com o processo de construção e consolidação do conhecimento explícito da estrutura da língua e a sua activação para a evolução da competência de escrita. O estudo realizado refinou o seu objecto, na medida em que nos interessaram, sobretudo, as questões ligadas à

coordenação, com enfoque na utilização dos conectores conclusivos ao serviço da escrita de texto argumentativo.

5.2. Protocolo e calendário

Do ponto de vista ético e protocolar há alguns aspectos que devem ser salvaguardados quando o investigador opta por uma estratégia de estudo de caso. Assim, a investigação centrada na observação de indivíduos deve assegurar a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos. Por outro lado, o investigador deve informar os sujeitos do teor da investigação a desenvolver e solicitar a sua autorização para a recolha e o tratamento de informação. Este aspecto foi devidamente acautelado, uma vez que a investigadora reuniu com os Encarregados de Educação dos sujeitos, dado serem menores, aos quais apresentou o projecto de investigação e a quem solicitou, posteriormente, por escrito (Anexo 1), a devida autorização para o estudo envolvendo os seus educandos. Por outro lado, quer os sujeitos envolvidos, quer as produções foram sempre objecto de codificação, no sentido de preservar o anonimato.

A recolha de dados foi efectuada durante os tempos lectivos e apresenta a seguinte estrutura protocolar e calendário:

Métodos de recolha		Recolha de dados: Outubro de 2010 a Junho 2011	Dados
▪	Aplicação de inquérito para caracterização da amostra	Outubro	▪ 23 inquéritos - tratamento estatístico
▪	Aplicação de questionário para análise de conhecimento sintáctico		▪ 23 questionários – tratamento estatístico
▪	Produção individual e não orientada de texto argumentativo		▪ 23 textos – transcritos – análise quantitativa e qualitativa (1ª observação)
▪	Estudo semântico e sintáctico da coordenação	Novembro	▪ Análise da selecção das conjunções em exercícios orientados – construção de frases coordenadas (23 exercícios transcritos)
▪	Trabalho de consolidação e de treino – produção em par orientada de texto narrativo	Janeiro	▪ 12 narrativas orientadas – análise qualitativa e quantitativa das transcrições
▪	Documento orientador da laboratório de gramática		▪ 1 documento orientador
▪	Recolha de dados produzidos no laboratório		▪ 1 aula de 90 minutos (Tratamento quantitativo dos dados)
▪	Oficina de escrita – reescrita de textos – trabalho de par – documento orientador		▪ 2 aulas de 90 minutos
			▪ 24 textos transcritos – análise quantitativa e qualitativa de 12;
▪	Oficina de gramática –	Fevereiro	▪ 1 documento orientador

conjunções coordenativas conclusivas – documento orientador		<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 aula de 90 minutos, 1 segmento de 45 minutos ▪ Análise das estruturas produzidas e do texto final. – 23 produções transcritas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oficina de escrita – produção orientada de texto argumentativo 	Março	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 aula de 90 minutos ▪ 12 textos (não analisados)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reescrita orientada 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 aula de 90 minutos ▪ 1 documento orientador de revisão e reescrita ▪ 12 textos (não analisados)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oficina de escrita – produção orientada de texto argumentativo 	Abril	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 aula de 90 minutos + 1 segmento de 45 minutos ▪ Análise de 23 textos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oficina de escrita – produção de texto argumentativo 	Maio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 aula de 90 minutos ▪ Análise de 23 textos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionário sintático 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 questionário: tratamento estatístico dos dados (23 inquéritos) ▪

No total, os sujeitos produziram 232 documentos, tendo sido analisados 208. O tempo gasto em segmentos lectivos foi de 12 horas, distribuídos por 7 aulas de 90 minutos e dois segmentos de 45. O tratamento dos dados foi feito com auxílio de ferramentas informáticas – *Word*, *Excel* e *Corpógrafo*.

5.3. Caracterização dos sujeitos

Os dados foram obtidos através da aplicação de questionários (Anexos 2 e 3) que integravam itens fechados, de escolha múltipla, e abertos, de resposta curta, para a obtenção de dados pessoais, como idade, proveniência, etc. Estes instrumentos de recolha de informação foram utilizados no Primeiro Período lectivo do 8.º ano e num momento que antecedeu o estudo sistematizado da coordenação. Depois de implementados os questionários, os dados quantificáveis foram tratados através da folha de cálculo *Excel*, que permitiu o tratamento estatístico das respostas obtidas.

(a) Dados biográficos

A amostra é constituída por 23 sujeitos, de um universo de 26 indivíduos, – 7 rapazes e 16 raparigas –, alunos do Ensino Básico, de uma escola pública Secundária com 3.º Ciclo, do Porto, que frequentaram durante o estudo – ano lectivo de 2010-2011 – a mesma turma do 8.º ano de escolaridade, apresentando uma média de idades de 13,3. Todos são falantes nativos do Português e não evidenciam dificuldades de aprendizagem nem necessidades educativas especiais. Deste estudo foram excluídos três sujeitos que evidenciavam percursos escolares divergentes, que integravam, presumivelmente, aprendizagens diversas do grupo de estudo, a saber: dois casos de retenção no oitavo ano de escolaridade e uma aluna brasileira a frequentar pela primeira vez o ensino português. Os sujeitos observados foram codificados e são designados por SX e as suas produções, que constituem os nossos *corpora* de análise, são objecto de codificações diversas. A turma não evidenciava problemas de indisciplina e os sujeitos mostraram-se, genericamente, curiosos e interessados em relação às suas aprendizagens. O seu percurso escolar não registava casos de insucesso, com a excepção de um aluno que fora objecto de retenção no 7.º ano de escolaridade. É ainda de salientar que a maioria frequentara o 1.º e 2.º Ciclos em estabelecimentos do Ensino Público, 51% e 83%, respectivamente.

A opção pela análise deste grupo em particular justifica-se não só por questões logísticas pertinentes, uma vez que era a turma a que a investigadora leccionava, facilitando, assim, o acesso e o acompanhamento próximo das actividades e

aprendizagens dos sujeitos, o que transforma estes alunos numa *amostra de conveniência*. Por outro lado, este grupo encontrava-se na fase inicial de reflexão sobre a estrutura da frase complexa, não tendo tido acesso ao metaconhecimento da coordenação.

Deve referir-se que o grupo em questão não efectuou este estudo na janela temporal prevista no Programa oficial, que o propõe para o 7.º ano de escolaridade. No entanto, ao longo deste ano de escolaridade foi dado privilégio ao estudo sistemático da organização sintáctica da frase simples e da estruturação discursiva, que abrangeu a escrita e a oralidade, sendo este grupo confrontado com a noção de nexos lógicos, nomeadamente aditivo, contrastivo, alternativo, explicativo e conclusivo, sem preocupações formais nem de introdução de metalinguagem. Esta opção de trabalho prévio tem raízes numa convicção empírica, com base em vinte anos de prática pedagógica – que de certa forma esta investigação visa também testar – de que a reflexão sistematizada sobre a língua materna deve seguir um percurso relativamente lento, capaz de proporcionar a consolidação de um conhecimento explícito válido. Nesta medida, entendemos que este percurso deve ter o seu início na sintaxe da frase simples, para, numa fase posterior e em idades menos precoces, abordar o funcionamento sintáctico-semântico das estruturas complexas e relacionar esse conhecimento com outras competências, nomeadamente a escrita. Sabemos que os jovens utilizam desde a infância estruturas complexas, coordenadas e subordinadas, e que isso faz, portanto, parte da sua gramática implícita. No entanto, entendemos que o conhecimento que os jovens possuem em relação à estrutura sintáctica da frase simples é, à entrada do 3.º Ciclo do Ensino Básico, muito débil e acreditamos que só quando são capazes de determinar e compreender a organização sintáctica destas frases é que é possível efectuar uma reflexão relevante sobre as estruturas complexas.

De facto, os alunos chegam, regra geral, ao 3.º Ciclo com noções rarefeitas da estrutura da frase, assentes em perspectivas de análise pouco rigorosas e ainda enquadradas em pressupostos de abordagem sintáctica obsoletos e primários, que apontam, por exemplo, o sujeito da frase como “*aquele que pratica a acção*” e que identificam o complemento directo como a resposta para a questão “*o quê?*” que se dirige ao verbo. Deste modo, em nosso entender, no 7.º ano de escolaridade grande parte do trabalho dedicado à reflexão sobre a estrutura frásica deve ser direccionada para a descoberta de regularidades linguísticas, como sejam, por exemplo, as propriedades dos SNs à esquerda e à direita de V, assentes em noções rudimentares de

papéis temáticos, associadas a questões de propriedades transitivas ou predicativas dos verbos, antes de enveredar pelo estudo da frase complexa.

Assim, este grupo reunia, no nosso entender, as condições ideais para iniciar o estudo da coordenação e surgiu como um caso adequado para estudar o processo de construção de conhecimento das estruturas coordenadas.

A amostra evidenciava as propriedades gerais que se apresentam na Figura 19. Estes dados foram obtidos a partir da implementação de um inquérito (Anexo 2), no início do 8.º ano de escolaridade, em Outubro de 2010, e processados com a ferramenta *Excel*.

<i>Nº de sujeitos - 23 alunos</i>	
<i>média de idades - 13, 3</i>	
<i>género</i>	7 rapazes e 16 raparigas
<i>entrada no 1º ciclo</i>	5,7 anos
<i>39%</i>	Frequentaram o ensino privado no 1º ciclo
<i>17%</i>	Frequentaram o ensino privado no 2º ciclo
<i>4%</i>	Ficaram retidos no 7.º Ano
<i>0%</i>	Retenção noutra ciclo
<i>39%</i>	Beneficiaram de APA a disciplinas diversas
<i>0%</i>	APA 5º ano
<i>9%</i>	APA 6º ano
<i>35%</i>	APA 7º ano

Figura 19 – Dados biográficos da amostra

A classificação média na disciplina de Língua Portuguesa (Cf. Figura 20) no final do 2.º ciclo foi de 4, contudo, no 7.º ano de escolaridade, correspondente ao 1.º ano do 3.º Ciclo, os alunos obtiveram em média 3,3 na classificação final, o que traduz, de certo modo, o processo de adaptação que são forçados a desenvolver quando mudam de ciclo de estudos e, sobretudo, quando transitam de uma escola Básica, para uma Secundária. Por outro lado, é de relevar que a necessidade de aulas de Apoio Pedagógico Acrescido (APA) se tornou mais premente durante o 3.º Ciclo, – de 0% de frequência no início do 2.º Ciclo para 35% de frequência no início do 3.º - o que comprova algumas das dificuldades sentidas durante este processo adaptativo.

No final do 8.º ano de escolaridade, este grupo de alunos obteve 3,7 de média na classificação final da disciplina de Língua Portuguesa e foi atribuída apenas uma classificação inferior a 3, o que resulta num insucesso relativo de 4,3%, tendo-se registado 100% de sucesso na transição para o 9.º ano de escolaridade. Assim, este grupo surge com as propriedades de um conjunto de alunos bastante homogéneo e com aproveitamento razoável.

Ano de Escolaridade	Média de Classificações na Disciplina de Língua Portuguesa
6.º	4
7.º	3,3
8.º	3,7

Figura 20 – Média de classificações a LP por ano de escolaridade

A sua vida extra-escolar integrava a prática da leitura, mais de duas vezes por semana e em média apenas cerca de 45', o que, sobretudo quando em confronto com as cerca de 2 horas em média que todos gastavam diariamente a ver televisão, configura um quadro de escassez de leitura, como pode ser visto na Figura 21. Esta última característica permite inferir da existência de um reportório lexical pouco amplo, na medida em que *“a leitura é uma fonte importantíssima de aprendizagem de novas palavras e quanto mais se lê tanto mais rápido é o desenvolvimento lexical”*, (Duarte 2008), inferência que, aliás, foi comprovada pela observação das dificuldades experimentadas pelos sujeitos em actividades de leitura e de interpretação. Por outro lado, o pouco tempo que dedicam à leitura não promove a construção individual de um capital cultural sólido, o que, por vezes, não facilita o desenvolvimento das actividades de escrita. É possível, também, que alguns sujeitos assumam ler sem que isso corresponda à verdade, ou que se refiram à leitura de livros escolares, uma vez que a questão era apenas *“Indico as actividades que preenchem o meu dia, durante o tempo que estou fora da escola”*.

% indivíduos	Actividades praticadas, duração e regularidade
61%	praticam desporto cerca de 1 hora diária
100%	vêem televisão cerca de 2 horas diárias
87%	lêem cerca de 45 minutos regularmente
43%	jogam vídeo cerca de meia hora diariamente
91%	utilizam a internet cerca de uma hora regularmente
4%	outras actividades

Figura 21 Ocupação dos tempos livres

A utilização das novas tecnologias, nomeadamente o uso regular, ou seja, mais de duas vezes por semana, da Internet é também um aspecto de ressaltar, uma vez que, quando questionados sobre as razões que os levavam a escrever, os sujeitos assumiram em maioria (74%) que o faziam no *Messenger* e no *Facebook*.

(b) O conhecimento explícito da língua e a escrita

Quando questionados sobre o estudo da gramática, os sujeitos afirmam sentir facilidade na análise sintáctica da frase simples (74%) e na distinção entre frases simples e complexas (65%), ideia que veio a ser validada pela aplicação de um questionário de análise sintáctica (Anexo 3), e que trataremos abaixo.

Quando estudam gramática:	
9%	não entendem para que serve saber gramática.
9%	distraem-se facilmente, porque não entendem nada de gramática.
35%	identificam facilmente todas as classes de palavras.
17%	não distinguem facilmente muitas classes de palavras.
74%	conseguem facilmente verificar as funções sintácticas numa frase simples.
9%	acham difícil analisar a estrutura de uma frase.
13%	acham complicado aprender os nomes das funções sintácticas.
17%	confundem frequentemente as funções sintácticas.
65%	distinguem facilmente frases simples de frases complexas.

Figura 22 Estudo da gramática

A aplicação de um questionário no início do ano lectivo (Anexo 3) revelou que os sujeitos da amostra conheciam em média 7,1 conectores, entre conjunções e outros itens conectivos. Este desconhecimento relativo de grande parte dos itens que permitem estabelecer conexão frásica tem como explicação o facto de o percurso desta amostra não ter ainda tido acesso ao conhecimento explícito dos processos de coordenação e de subordinação, nem dos respectivos conectores, conforme foi explicado na secção 5.3. Por outro lado, os testes efectuados permitiram inferir alguma capacidade de análise da sintaxe da frase simples, sendo os sujeitos maioritariamente capazes de identificar algumas das principais funções sintácticas e validar de forma coerente, ainda que nem sempre rigorosa, a sua identificação, sendo utilizada a terminologia do Programa oficial da disciplina de Língua Portuguesa do 3.º Ciclo (1991). A Figura 23 traduz a percentagem de identificações correctas das funções sintácticas indicadas, com base num contexto discursivo e na questão de escolha múltipla: “*Classifica as funções sintácticas das expressões retiradas do parágrafo acima transcrito. Selecciona a função adequada da lista que te é fornecida. Justifica a tua selecção.*”, proposta em 2.1. do Anexo 3, de que o item que se segue é exemplo:

largo e maravilhoso (linha 1)			
<input type="checkbox"/> Predicativo de Sujeito	<input type="checkbox"/> Atributo	<input type="checkbox"/> Complemento Directo	<input type="checkbox"/> Complemento Indirecto

Razão: _____

Embora a identificação das funções sintácticas seja, aparentemente, realizada sem grandes dificuldades, verifica-se alguma discrepância em relação à capacidade de justificar esse reconhecimento.

% de identificações correctas	Função sintáctica e justificação
70%	1 Atributo
61%	<i>Razão da classificação</i>
74%	2 Predicativo de Sujeito
57%	<i>Razão da classificação</i>
87%	3 C.D.
48%	<i>Razão da classificação</i>
91%	4 C.C. Lugar
91%	<i>Razão da classificação</i>
43%	5 Agente da Passiva
22%	<i>Razão da classificação</i>
96%	6 C.C. Tempo
91%	<i>Razão da classificação</i>
78%	7 Complemento Determinativo
61%	<i>Razão da classificação</i>

Figura 23 Conhecimento de funções sintácticas

A possibilidade de existência de frases complexas é reconhecida por 100% dos sujeitos. A proposta de identificação de conectores e de nexos lógicos tinha como ponto de partida um texto, do qual foram destacadas estruturas complexas e os sujeitos eram solicitados a recolher e classificar as conjunções que elas integravam (questão 4 do Anexo 3).

Os resultados obtidos permitem concluir que esta amostra de alunos é capaz de identificar o item conectivo num enunciado e verificar genericamente o nexos que ajuda a instituir, embora seja de assinalar a superior facilidade na detecção dos conectores associados à coordenação. Um aspecto interessante é o facto de os sujeitos identificarem os conectores *mas* e *contudo*, mas verificarem com mais facilidade o nexos de contraste a propósito de *mas*, como é apresentado na Figura 24. Deve lembrar-se que estes sujeitos, à data da aplicação deste questionário, não tinham tomado contacto com o estudo explícito da coordenação e da subordinação.

% de acertos	nexos lógicos e conector
4%	causa
74%	alternância
52%	adição
78%	contraste
61%	contraste
26%	explicação
0%	tempo
52%	por
65%	ou
70%	e
74%	mas
74%	contudo
52%	porque
30%	quando

Figura 24 Identificação de nexos lógicos e de conectores

O processo de escrita é encarado como um dos aspectos em que os sujeitos experimentam maior dificuldade. Em termos práticos, é de ressaltar que se regista alguma rejeição no momento de implementar actividades de redacção.

o que têm mais dificuldade	
13%	ler em voz alta
35%	interpretar textos
9%	compreender questões
43%	escrever textos
17%	cumprir as instruções
26%	distinguir as classes de palavras
13%	analisar frases
52%	memorizar os termos
39%	estar atento

Figura 25 - Dificuldades sentidas pelos alunos nas aulas de Língua Portuguesa

A escola que este grupo frequentou apresentava a particularidade de oferecer a todos alunos que iniciam o 3.º Ciclo uma aula semanal de 45', de Reforço da Língua Portuguesa, integrada no horário lectivo da turma. Embora esta “disciplina” não tivesse um Programa específico, os seus objectivos visavam, essencialmente, reforçar, de uma forma pouco formal, as competências da escrita e da expressão oral. O grupo em estudo beneficiou deste reforço e trabalhou com diversas tipologias textuais, que foram desde a Acta, até ao texto poético, passando pelo discurso jornalístico, pelo texto de debate, com particular enfoque nas questões associadas ao suporte e ao destinatário. Assim, este grupo foi objecto de intervenções sobre a prática da escrita, que antecederam este estudo, no sentido de desenvolver esta competência.

Quando confrontados com a necessidade de se auto-caracterizarem face ao processo da escrita, verifica-se que, nesta fase inicial, os alunos assumem ser genericamente cuidadosos com a fase final de revisão, mas não evidenciam este mesmo cuidado na fase de planificação.

Quando escrevem	
17%	planificam antes de redigir o texto.
70%	escrevem à medida que vão surgindo as ideias.
43%	fazem sempre que possível um rascunho.
30%	conseguem organizar mentalmente o texto a escrever.
48%	revêem sempre o texto e corrigem erros ortográficos.
48%	revêem o texto e corrigem a sintaxe.
52%	revêem o texto e corrigem a pontuação.
70%	relêem sempre o texto para verificar se as ideias têm lógica.

Figura 26 Auto-caracterização da competência da escrita

Embora uma elevada percentagem de sujeitos assuma proceder a uma releitura para determinar a coerência do seu discurso, é geralmente considerado que, devido ao estágio de maturação psicológica das crianças e dos adolescentes, a revisão nestas idades é, regra geral, de índole mais pontual, centrando-se na correcção de pequenos erros de natureza ortográfica e na estrutura superficial do texto (cf. Brandão 2001:76). Os jovens escreventes não possuem o domínio de operações abstractas que lhes permita estabelecer um confronto entre o texto que produzem e aquele pretendido, sendo absorvidos pelas exigências cognitivas da produção textual.

5.3.1. Competência de escrita – primeira observação

A capacidade de escrita foi objecto de uma testagem específica no início do 8.º ano, (Outubro de 2010) tendo sido solicitado ao grupo em estudo que elaborasse, em cerca de 30' de tempo de aula, um texto argumentativo de acordo com a proposta, apresentada no Quadro Interactivo, que se reproduz na Figura27:



Figura27 – Instrução de escrita

Esta proposta surgiu na sequência do estudo de um conto tradicional, no qual se verificava o desrespeito pelas indicações de um velho sábio, o que acarretava consequências negativas para um rei, e tentou, também, ir ao encontro do universo familiar dos escreventes, na medida em que é sempre mais fácil formar opiniões e escrever sobre aquilo que se conhece. De facto, o processo de composição é facilitado pelo domínio dos conceitos e aspectos associados ao tema a abordar, que podem ser rapidamente activados no momento da escrita, pelo que se torna importante, nas idades mais precoces, facultar aos escreventes dados relevantes que possam ser armazenados na memória a curto prazo e activados, nos momentos que antecedem a produção textual. Brandão (2001: 74) estabelece uma relação de dependência entre a geração e a organização de conteúdo e a familiaridade do escrevente com o tema, o que, na senda de Bereiter e Scardamalia (1987), conduz à conclusão de que engendrar um discurso de forma autónoma é uma tarefa difícil e tem como consequência a necessidade de proporcionar pistas relacionadas com o assunto a abordar, sobretudo quando os escreventes são crianças e adolescentes. É ainda de levar em linha de conta que a escrita em contexto escolar é efectuada numa janela temporal pré-definida, e tipicamente reduzida, que obriga os escreventes a respeitar um ritmo de produção que pode não coincidir com as necessidades individuais de cada sujeito, pelo que a opção por um tema próximo do conflito de gerações teve como fundamento aquilo que empiricamente foi entendido como a experiência quotidiana dos sujeitos, além de se relacionar com a moral do conto que havia sido estudado.

Este primeiro *corpus* de análise foi transcrito, utilizando o processador de texto *Word*, tendo sido mantidas a ortografia e a morfossintaxe originais, e é composto por 23

textos, com uma média de 163,5 palavras cada (perfazendo um total de 3761 palavras, das quais 295 são conectores coordenativos, ou seja, em cada 12,7 palavras é utilizado um conector coordenativo), distribuídas por 159 frases, com em média 23,6 palavras cada. A identificação dos autores foi objecto de codificação, no sentido de preservar o seu anonimato, e surge referenciada com SX.

Os valores acima referidos traduzem o domínio implícito de estruturas de articulação e dos respectivos nexos lógico-semânticos, ao nível da coordenação, que esta amostra evidencia. Uma das características particulares das estratégias coordenativas passa pela utilização reiterada da conjunção coordenativa copulativa *e*, que articula proposições de uma forma próxima da justaposição, num registo discursivo fluido que traduz a ausência de planificação prévia, como se pode comprovar pelo exemplo apresentado em (1):

- (1) Eu acho que os adultos têm uma certa razão quando nos dizem para não fazer isto e aquilo e por vezes nós, as crianças, pensamos que não e que não vai acontecer nada e no entanto acaba sempre por acontecer alguma coisa, e depois quem acaba sempre por ter razão é o mais velho que no caso pode ser a mãe, o pai, a avó ou o avô. (S15)

Estas estratégias de escrita estão em conformidade com a proposta de Bereiter e Scardamalia (1987) que caracteriza os escritores pouco experientes como aqueles que redigem de acordo com um processo de “*pensar-escrever*”, que os autores referem como *knowledge telling*. Assim, o texto é construído de acordo com o fluxo de ideias que a memória faculta no momento da produção e reflecte essa falta de planificação prévia. Os escritores mais experientes procedem de acordo com um modelo de *knowledge transforming*, no qual se regista uma mediação entre o conteúdo a expor e os objectivos da escrita, num processo interactivo de resolução de problemas. Assim, o texto produzido por este tipo de escritores aparece estruturado, reflectindo uma organização que permite que as ideias do autor se correlacionem ao serviço do texto como todo, e não ocorram apenas como o reflexo directo da memória.

O levantamento e a caracterização quantitativa dos conectores foram implementados com o auxílio da ferramenta *Corpógrafo*, disponibilizado *online* pela Linguateca, em <http://www.linguateca.pt/corpografo/>, e para a desenvolver foram

contempladas apenas as conjunções e os conectores coordenativos que surgem organizados na Figura 28 – Ocorrências de conectores coordenativos, não sendo, contudo, realizada a distinção entre conectores que funcionam ao nível do discurso e aqueles que estabelecem conexões interfrásicas e intersintagmáticas.

Conjunção/ Conector	Nº de ocorrências
e	134
nem	1
mas	68
porém	2
contudo	1
no entanto	1
ou	22
pois (explicativo)	23
porque	27
logo	0
portanto	2
assim	2
pois (conclusivo)	0
então (conclusivo)	1
por isso	10
por conseguinte	0
TOTAL	295

Figura 28 – Ocorrências de conectores coordenativos

O quadro acima permite tirar algumas conclusões acerca das estratégias de coordenação que os sujeitos em estudo evidenciam, ainda numa fase anterior ao estudo formal deste método de articulação frásica. Assim, utilizam de forma abundante a conjunção copulativa *e* (134 ocorrências), e de forma relativamente profusa os conectores de contraste, registando-se 72 ocorrências num universo de 295, contra, por exemplo, 15 instâncias de conectores conclusivos, sendo de relevar o domínio claro da conjunção adversativa sobre todos os outros conectores contrastivos. Evers-Vermeul (2005: 3), por exemplo, refere que desde os três anos as crianças utilizam no Holandês

as palavras correspondentes a *e*, *porque* e *mas* para marcar as relações entre as frases, pelo que se torna compreensível o predomínio destes três itens sobre os outros. De acordo com os dados obtidos pela investigação em aquisição, verifica-se a existência de uma sequência relativamente estável em relação à aquisição dos conectores que as crianças são capazes de produzir. Esta ordem é *and* > *because* > *so* > *but* > *when* > *if*, de acordo com Diessel (2004). Os dados obtidos nesta primeira observação vão ao encontro desta ideia.

É, então, de ressaltar a utilização abundante da conjunção copulativa, (o segundo termo mais utilizado neste corpus, a seguir a *que*) quer como item de ligação entre sintagmas (2), quer para articular orações (3), e em situações em que o nexos lógico é, por exemplo, contrastivo (4) e (5), ou em circunstâncias em que a opção poderia ter recaído noutro conector, como é o caso de *nem* em (6).

- (2) O que interessa é pensar antes de dizermos logo que não, pois podemos estar a ser burros e casmurros. (S7)
- (3) Quase todos os adolescentes acham que o que os adultos dizem são sempre coisas que não interessam e que não servem para nada. (S8)
- (4) Existem muitas razões, por exemplo a história do Capuchinho Vermelho, a mãe alertou a menina para que não fosse pela floresta e para não falar com estranhos, por era perigoso e ela não ligou. (S11)
- (5) A minha mãe dá-me conselhos, e como eu acho que o que eu penso é que está certo não a oiço e quando vou a ver, já é tarde de mais e vejo que ela estava certa e eu estava errada. (S19)
- (6) Mas nem sempre eles têm razão **e não** deixam que sejamos nós a tê-la. (S26)

A recorrência desta conjunção é notável e assinala alguma imaturidade ao nível do desenvolvimento intelectual, uma vez que se assume a redução do uso da coordenação copulativa em correlação com a maturação e o consequente aumento do uso da subordinação e de outras formas de coordenação (Carvalho 1990). Esta ideia permite levantar a hipótese de que a maturação será um factor de influência para a alteração destes dados, com as variações que isso implica, até mesmo ao nível da amplificação do léxico dos jovens, que sofre, nestas idades, um incremento de milhares

de novos termos por ano – entre 3000 e 5400 palavras por ano. (cf. Berman 2007: 348-349). A superior dimensão do vocabulário pode implicar construções sintáticas de maior complexidade, não só pelo próprio conhecimento de uma maior gama de itens conectivos, mas também pelo facto de diversos termos apresentarem propriedades que obrigam à utilização de determinadas estruturas sintáticas mais complexas, como, por exemplo, a aquisição menos precoce de *embora* que rege uma frase com conjuntivo. Por outro lado, e como afirma Brandão (1993: 95), a utilização de outros tipos de coordenação, e de subordinação, em detrimento do predomínio da copulativa indicia a capacidade que a criança vai adquirindo de estabelecer relações lógicas entre duas proposições, traduzindo-as linguisticamente através de uma estrutura organizada e coesa, com base em conectores especializados, por exemplo, e mais exigente do que um enunciado arquitectado em frases que se somam umas às outras.

Outro dos aspectos que pode ser detectado em relação ao domínio dos mecanismos coordenativos foi o facto de os sujeitos, regra geral, procederem a processos de elipse (7), de acordo com a regra de apagamento de material repetido que este processo de formação de unidades complexas permite, embora haja diversas instâncias que evidenciam um menor domínio deste mecanismo, (8), (9), (10) e (11).

- (7) Os mais velhos, normalmente, só querem o nosso bem e também ajudar-nos a crescer. Eles já têm mais anos de vida que nós, [-] já passaram pela nossa idade e, por isso, [-] têm mais experiência. (S23)
- (8) Por exemplo às vezes a minha mãe quer que eu vista umas calças e eu não quero, porque são feias mas outras vezes quando os nossos pais nos manda estudar é tudo para o nosso bem porque é o nosso futuro se não estudarmos no futuro não vamos fazer o que gostamos. (S9)
- (9) É bem certo que certas vezes os mais velhos têm razão e devemos seguir os seus conselhos, mas certas vezes simplesmente não têm razão! (S17)
- (10) Por exemplo, quando vamos às compras com a nossa mãe vemos uma camisola gira, ela não gosta e não nos deixa comprar, eu acho isso mal porque não é ela que vai usar somos nós, mas quando ela vê uma camisola que gosta, eu não gosto mas como ela gosta tenho que comprar. (S19)

- (11) A conclusão é que devemos perceber as duas partes, eles têm de nos ouvir e nos ouvi-los a eles, porque eles têm razão e nós temos de aprender com os nossos erros, temos de ser nós a bater com a cabeça na parede. (S26)

A observação destes dados permite verificar, nesta fase inicial, o domínio implícito de mecanismos de organização frásica assente em estruturas de coordenação, embora com o recurso reiterado e excessivo à conjunção copulativa *e*. Este traduz, no nosso entender, um parco conhecimento das relações lógicas que se estabelecem entre as frases do texto que os sujeitos em análise produzem, embora seja verificável o facto de, quando solicitados, serem genericamente capazes de os identificar em produções alheias (Cf. Figura 24 Identificação de nexos lógicos e de conectores). Estes factos podem ter explicações diversas, como sejam o desconhecimento de outros conectores, e/ou uma deficiente fase de revisão, uma vez que não é claro se realizam a monitorização do processo de escrita no seu desenvolvimento, aspecto que caracteriza os escreventes experientes (Cf. Cassany 1993).

A utilização de conectores conclusivos é relativamente escassa: 15, num universo de 295, embora, do ponto de vista da organização do discurso, haja recurso a mecanismos de expressão de conclusão de forma explícita, circunscritos à fase final do texto, como atestam (11) e (12).

- (12) O que podemos **concluir** com este texto é que os mais velhos... têm os seus dias! (S18)

A opção mais corrente (10 ocorrências) traduz-se na utilização de *por isso*, seja em início de frase (13), seja em posição medial, antecedido, (14), ou não, (15), por conjunção:

- (13) **Por isso**, eu digo que nem sempre os adultos têm razão. (S6)
- (14) Porque cada vez que nos dão um conselho, seja ele qual for, nos devemos seguir, porque eles já são adultos **e por isso** já passaram pelo mesmo, mas às vezes corre mal como é obvio, mas também não pode correr sempre bem, senão nós não aprendíamos nada, e um dia mais tarde quando

quizermos fazer alguma coisa sozinhos, não seremos capazes, pois nunca fizemos nada sozinhos quando eramos mais novos. (S7)

- (15) Eu sou um pouco teimosa, **por isso** há alturas em que não dou ouvidos aos mais velhos, porque não quero que decidam por mim, mas depois arrependo-me. (S23)

De relevar a utilização de uma estrutura de *gerúndio + assim*, reproduzida em (16), embora seja relativamente ambíguo o estatuto deste item, que, nesta estrutura, pode ser advérbio de modo.

- (16) Por exemplo, estamos nas compras e sismão que não gostam de uma camisola e **sendo assim** não a podemos comprar. (S17)

Um dos aspectos que apurámos ser característica da produção escrita nesta primeira fase é a estruturação do discurso através de uma organização essencialmente linear, que não deixa evidentes os processos conectivos e os nexos lógicos entre as ideias, verificando-se quase uma justaposição de frases, ainda que sejam utilizados conectores, e sendo, por vezes, criados enunciados sem qualquer tipo de coesão e com pouca coerência, (Cf. (19)).

- (17) Eu acho que por vezes devemos escutar os conselhos das pessoas com mais idade mas também temos necessidade de pensar por nós próprios, qual o melhor caminho a seguir. Precisamos de completar a nossa maturidade ao decidirmos qual é a melhor atitude a tomar consoante o momento. (S1)
- (18) Muitas crianças pensam que os pais ou familiares quando dizem para não o fazer-mos pois vamo-nos arrepender nós mesmo assim fazemo-lo devemos sempre pensar naquilo que nos disseram pois eles não querem o nosso mal, apesar de nos fazer pensar isso. (S16)
- (19) Eu acho que devemos seguir os conselhos dos mais velhos, pois têm mais experiência. Por exemplo, quando nos dizem para termos cuidado ao atravessarmos as passadeiras devem ter alguma razão, ou já terem vivido uma experiência má, ou terem assistido a algum acidente.

Por vezes repetem muitas e muitas vezes e torna-se chato.

Eu não gosto muito de ser contrariada mas quando vejo que têm razão admito. (S21)

Os sujeitos evidenciam alguma dificuldade na utilização da pontuação registando-se múltiplas instâncias que materializam um uso desadequado sobretudo da vírgula:

- (20) Eu entendo que devemos ouvir os conselhos dos adultos pois eles já passaram por experiencias que nunca nos passou pela cabeça, mas nem sempre têm razão pois apesar dos conselhos que os mais velhos nos dão, somos nós quem toma as decisões. (S5)

Foi também observado nas sequências narrativas, que os sujeitos apresentaram como fundamentação dos seus argumentos, que a justaposição e as incorrecções na utilização da vírgula aparecem com regularidade, como se vê em (21) e (22):

- (21) Posso então contar um bom exemplo que me aconteceu por isso já tenho uma experiência própria: um dia fui a uma terra pouco conhecida, chamede Pitões das Júnias almocei e fui passear. Durante o almoço chuvia. Pois então, depois fui passear pela terra. Os meus pais disseram para ter cuidado para não cair. Pois eu não prestei atenção e fiz o contrário saltei na lama, escorreguei e sujei-me todo. (S1)
- (22) Por exemplo, este ano aliás o ano lectivo do ano passado fui passar férias ao Alentejo, como de costume. Mas algo estranho aconteceu, quer dizer, algo fora do normal. As ondas do mar estavam quase dois metros, e toda a gente me disse, para eu não ir.
Como é óbvio, eu não liguei para variar. Mas passado uma hora arrependi-me redondamente. Fui passar ao outro lado da praia. (S24)

Embora o estudo da subordinação esteja fora do âmbito deste projecto de investigação, cumpre fazer uma referência, ainda que breve, à utilização de estruturas

subordinadas que os sujeitos em análise evidenciaram neste momento específico do seu percurso escolar. Assim verificou-se que se regista o claro predomínio de construções subordinadas completivas, com cerca de 71 ocorrências, consequência provável da temática abordada neste exercício de escrita, e de temporais (30 exemplos), em detrimento de, por exemplo, estruturas subordinadas finais, que não têm qualquer instância de utilização, e de subordinadas concessivas, que se reduzem a 4 utilizações no total, registando-se dois usos de *apesar de* e dois de *mesmo que*. É ainda de referir que a utilização de subordinadas relativas é abundante (33 exemplos) e a subordinação condicional é relativamente profusa (12 instâncias).

Capítulo 6

É objectivo deste capítulo caracterizar as opções metodológicas subjacentes ao trabalho com a coordenação e com o processo de escrita de texto argumentativo do grupo em observação e descrever os dados obtidos em várias das etapas do percurso de aprendizagem. Para o fazer, apresentaremos todos os procedimentos relativos ao trabalho com as estruturas coordenadas e com a prática de redacção, expondo os antecedentes procedimentais e a operacionalização das tarefas e actividades que conduzem à recolha de dados nos vários momentos do percurso.

O tratamento dos dados recolhidos é desenvolvido de acordo com uma metodologia híbrida, que integra procedimentos quantitativos e qualitativos. Todas as produções dos sujeitos foram transcritas com auxílio do processador *Word*, e foi feito o upload para a ferramenta *Corpógrafo*, disponibilizada pela *Linguateca*. Os dados quantitativos obtidos a partir destas produções foram trabalhados com auxílio da folha de cálculo *Excel*.

6.1.A abordagem da coordenação

6.1.1. A coordenação nas gramáticas pedagógicas

O tratamento da coordenação nas gramáticas pedagógicas é, regra geral, bastante sintético. Os programas oficiais em vigor à data deste trabalho (DGEBS 1991) prevêm o estudo da frase complexa e da coordenação no 7.º ano de escolaridade, que, por isso, entendemos ser o público preferencial das definições propostas nestas gramáticas. Assim, para determinar aquilo que um adolescente de 12 anos, com 6 anos de escolaridade, poderá encontrar sobre coordenação em livros de consulta, analisámos 6 gramáticas que encontrámos disponíveis no Centro de Recursos de uma escola

Secundária com 3.º Ciclo da cidade do Porto e que incorporam a terminologia do *Dicionário Terminológico (DT)*. Estas gramáticas surgem listadas abaixo e codificadas para facilitar a sua referência. De referir que IG é direccionada ao Ensino Secundário.

- Azeredo, M. O. *et al.* (2009) *Gramática Prática do Português*, da Comunicação à Expressão, Lisboa Editora (GPP)
- Amorim, C. e Sousa, C. (2009) *Gramática da Língua Portuguesa*, Areal (GLP)
- Martins, A. (2008) *Gramática Aplicada Língua Portuguesa*, 3.º Ciclo, Porto Editora (GALP)
- Figueiredo, O. e Figueiredo E. B. (2009) *Itinerário Gramatical, Gramática do Discurso e Gramática da Língua*, Ensino Secundário, Porto Editora (IG)
- Moreira, V. e Pimenta, H. (2009) *Gramática de Português*, Porto Editora (GP)
- Sardinha, L. e Oliveira, L. (2010) *Gramática Formativa do Português*, Didáctica Editora (GFP)

Regra geral, a o tratamento da coordenação nestas gramáticas ocupa pouco mais de uma página, ou de dois ou três parágrafos, propondo uma definição e elencando os subtipos semânticos de coordenação.

As propostas de definição de coordenação que adiantam são as que a seguir se transcrevem na Figura 29.

Gramáticas**A Coordenação**

GPP	A coordenação de orações caracteriza-se por ser um processo de formação de frases complexas em que se combinam constituintes do mesmo nível: os elementos coordenados são chamados orações coordenadas. As orações coordenadas não têm geralmente a mobilidade que a maioria das orações subordinadas apresenta. (p. 141)
GLP	A coordenação é a relação sintáctica estabelecida entre elementos (palavras, grupos de palavras ou orações) que pertencem à mesma categoria gramatical e que desempenham a mesma função sintáctica. As orações coordenadas apresentam pouca mobilidade na frase complexa e são sintacticamente independentes, na medida em que nenhuma desempenha qualquer função sintáctica relativamente a outra com que se combina. (p. 101)
GALP	Existe coordenação quando as orações (duas ou mais) desempenham a mesma função sintáctica na frase. A relação entre elas pode ser explicitada por conjunções coordenativas. (p. 140)
IG	A coordenação pode estabelecer-se entre unidades linguísticas inferiores à oração. A coordenação pode ser homocategorial ou heterocategorial. A oração complexa coordenada é uma construção gramatical formada por duas ou mais orações contíguas relacionadas entre si mediante uma conjunção coordenativa. (p. 187-188)
GP	Coordenação resulta da junção de unidade linguísticas idênticas a nível categorial e/ou funcional. Cada um dos elementos envolvidos nessa relação de coordenação é designado coordenado/coordenada. Esses elementos podem ser orações, grupos nominais, grupos adjectivais, grupos verbais, grupos adverbiais ou grupos preposicionais. (p. 186)
GFP	A coordenação é a junção de duas ou mais orações por meio de conjunções/locuções coordenativas, que, no entanto, podem não estar expressas. Cada uma das orações mantém uma certa autonomia. (p. 153)

**Figura 29 – Definição de coordenação em seis gramáticas destinadas aos
Ensino Básico e Secundário**

As propostas destas gramáticas parecem abandonar a tradição, que concebe a coordenação como articulação de itens independentes, conforme vimos na secção 1,

exceptuando-se GFP, que ainda refere as questões de autonomia. As restantes definições seguem, com maior ou menor fidelidade, a proposta no *DT: Processo sintáctico que consiste na junção de duas ou mais unidades linguísticas com a mesma categoria e/ou com a mesma função sintáctica. Os constituintes coordenados podem ser frases ou orações, grupos nominais, grupos adjectivos, grupos verbais, grupos adverbiais ou grupos preposicionais.* (B4) Considerando que as gramáticas em análise se dirigem ao público escolar, regista-se alguma confusão terminológica que não nos parece esclarecedora. Assim, algumas parecem reduzir a coordenação à articulação de orações e/ou à formação de frases complexas (GPP, GALP e GFP), outras referem a possibilidade de articulação de itens inferiores à frase (GL, IG e GP) e algumas apresentam incorrecções, como o caso de IG que aponta a existência da “*oração complexa coordenada*” como “*uma construção gramatical formada por duas ou mais orações contíguas relacionadas entre si mediante uma conjunção coordenativa*” (p. 188). Por outro lado, a proposta de GALP é tão pouco clara que convida claramente à memorização dos itens conectivos capazes de estabelecer as relações de coordenação, que é, de acordo com a nossa experiência, a metodologia mais utilizada no ensino, quando se trabalha a coordenação e a subordinação.

A caracterização das frases conclusivas é também diferenciada nas várias gramáticas, como pode ser visto na Figura 30:

Gramáticas	As frases conclusivas	Conjunções/ locuções	Adv. Conectivos
GPP	Exprimem uma conclusão, “uma dedução lógica da primeira ideia”.	logo	pois (posposto) portanto, assim por isso, por consequência, por consequinte
GLP	Apresentam uma conclusão relativamente ao que foi expresso no outro elemento coordenado.	logo	portanto, assim, por consequinte, por consequência, por isso
GALP	Relação de consequência.	logo, pois, portanto, por consequinte	
IG	<p>A relação entre as duas orações coordenadas conclusivas estabelece-se por meio de</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ consequência (da primeira oração se tira a consequência presente na segunda). ▪ dedução (da primeira oração se deduz a segunda). 	<i>Não apresenta</i>	<i>Não apresenta</i>
GP	Estabelecem uma relação de conclusão através da conjunção conclusiva	logo, pois, portanto / por consequência, por consequinte	
GFP	Estabelecem uma relação de conclusão, aquilo que é afirmado numa é a conclusão lógica do que se afirma na outra.	logo, pois, portanto, por consequinte, por consequência	

Figura 30 – Tratamento das frases coordenadas conclusivas e elenco de conectores conclusivos observados em seis gramáticas pedagógicas

A proposta de nexo semântico que pode ser encontrado nas frases coordenadas conclusivas assume a conclusão lógica que a oração coordenada introduz (GPP, GLP, GP e GFP). A GALP assume uma relação de consequência e a IG propõe a possibilidade de serem instituídos os dois nexos. É interessante notar, por outro lado, que duas gramáticas (GPP e GLP) propõem a distinção entre conjunções e advérbios conectivos, apresentando *logo* como conjunção, o que aliás está de acordo com o DT, que em B.3.2. propõe a existência de conjunções coordenativas conclusivas, dando como exemplo *logo*. As restantes gramáticas não promovem essa distinção. Por outro lado, *pois*, que apresenta a particularidade de ser conclusivo apenas em situações em que não ocorre no início da oração coordenada é apenas referido de acordo com essa propriedade em GPP, sendo elencado como conjunção conclusiva em três gramáticas (GALP, GP e GFP) sem essa referência. Conforme foi visto em 3.1.3, a colocação de *pois* em início de oração coordenada gera nexos causais-explicativos e um dos aspectos que poderemos constatar em secções atinentes ao estudo de caso que descreveremos nas secções seguintes é a incapacidade dos jovens do 3.º Ciclo de distinguirem o valor semântico que a deslocação desse item cria. Entendemos, assim, que a consulta do elenco dos conectores conclusivos nas gramáticas pedagógicas não é muito esclarecedora.

6.1.2. A abordagem da coordenação no percurso ensino-aprendizagem

A abordagem da coordenação ocorreu em Outubro de 2010, durante o Primeiro Período lectivo do 8.º ano, contrariando o estipulado nas orientações programáticas previstas nos documentos oficiais, que determinam que esse estudo seja realizado no 7.º ano de escolaridade. Esta sequência didáctica ocupou uma aula de 90 minutos, com o privilégio do trabalho interactivo em grande grupo/ turma, e um tempo indeterminado para o trabalho domiciliário.

Assim, para esta sequência de aprendizagem foram planeadas as que abaixo se descrevem etapas, seguindo, *grosso modo*, a proposta de Duarte (1997: 73-74 e 1998: 119-120). Esta autora propõe uma sequência de trabalho assente em quatro fases, que têm início na observação dos dados que devem ser problematizados, analisados e

compreendidos. Na sequência destas duas fases, propõe que sejam realizados exercícios de treino para posterior avaliação da aprendizagem realizada. Assim, assumimos para o trabalho com a coordenação o seguinte conjunto de actividades:

1. Observação da funcionalidade de conjunções e itens conectivos, com o reconhecimento e seriação dos nexos lógicos (contraste, adição, alternativa, conclusão...) que se instituem, ou reforçam, em frases complexas ou em segmentos discursivos superiores à frase. Observação orientada de possibilidade de coordenação sintagmática. Esta primeira etapa assentou na consideração de dados linguísticos seleccionados pelo professor e entendidos como relevantes para a reflexão que se propunha, que foram colocados à disposição do grupo de trabalho. O reconhecimento das relações lógicas entre os segmentos articulados foi sempre realizado com base no conhecimento implícito da língua.
2. Construção colectiva de uma possível definição de Coordenação e de Conjunção, com base em conhecimentos explícitos já adquiridos em momentos precedentes sobre frases e sintagmas complexos. A proposta deste grupo foi: a coordenação é um *“processo de construção de frases complexas - ou sintagmas complexos - que permite a união de itens (orações ou sintagmas) por intermédio de conectores - conjunções ou locuções – coordenativas, ou através de vírgulas.”*
3. Determinação colectiva das conjunções/conectores capazes de veicular os nexos lógicos determinados na primeira etapa. Esta etapa foi implementada com base na sugestão de sinónimos que podiam ocupar o lugar das conjunções que os sujeitos conheciam, sem que fosse alterado o nexo lógico das frases. Promoção do contacto com as designações gramaticais dos nexos lógicos tradicionalmente atribuídos aos conectores/conjunções coordenativas (copulativa, adversativa, disjuntiva, conclusiva, explicativa).
4. Consolidação individual do conhecimento explícito das conjunções e conectores coordenativos e verificação da possibilidade de recursividade da coordenação e da repetição da conjunção coordenativa. Esta última fase do trabalho visou a promoção de um tempo e de um espaço de armazenamento das várias conjunções e das estratégias coordenativas na memória a longo

prazo dos sujeitos, para que possam ser activadas de forma espontânea em actividades posteriores que envolvam reflexão metalinguística.

Para desenvolver a última etapa desta sequência, foi proposta a seguinte actividade a ser efectuada individualmente, em trabalho domiciliário:

Constrói oito frases complexas, utilizando as conjunções coordenativas.

- ✎ utiliza tempos simples e compostos do Modo Indicativo;
- ✎ utiliza três orações em cada frase;
- ✎ não repitas as conjunções em sete frases;
- ✎ constrói uma frase complexa com três orações diferentes, repetindo a conjunção.

Para a concretização desta tarefa, os sujeitos deviam socorrer-se essencialmente do seu conhecimento implícito da língua, o que lhes permitiria construir frases coerentes. A este deveriam aliar o seu conhecimento metalinguístico incipiente das estruturas coordenadas, consultando os materiais auxiliares de que necessitassem, no sentido de produzir frases complexas sintacticamente bem formadas, utilizando conjunções coordenativas.

As frases que os sujeitos deviam construir não obedeciam a nenhum constrangimento de ordem temática, nem foi dada qualquer outra instrução que não as indicadas acima. Os sujeitos produziram 23 conjuntos de frases, cumprindo a tarefa com algumas incorrecções e tendo sido detectado um trabalho copiado – perigo sempre presente nos trabalhos que os alunos realizam em casa. Os trabalhos foram transcritos no *Word*, tendo sido mantidas a ortografia e a morfossintaxe originais, e submetidos a análise com auxílio do *Corpógrafo* da Linguateca. Os objectivos deste tratamento consistem em:

- apurar o tipo de conjunções/conectores coordenativos seleccionados de forma mais consistente para a estruturação de frases complexas;
- quantificar as ocorrências relativas dos conectores conclusivos;
- identificar a estratégia de coordenação iterativa.

O cumprimento da tarefa devolveu os resultados que se apresentam na Figura que se segue:

Conjunção/ Conector	Nº de Ocorrências	Nº de ocorrências por nexos
e	89	106
em	17	
todavia	0	119
mas	64	
porém	16	
contudo	23	
no entanto	16	
ou	16	16
pois (explicativo)	32	81
porque	44	
porquanto	5	
logo	30	75
portanto	9	
assim	0	
pois (conclusivo)	0	
então (conclusivo)	0	
por isso	36	
por conseguinte	0	
total	307	307

Figura 31 - Ocorrências de conectores coordenativos

Embora um dos objectivos pedagógicos da actividade fosse consolidar o conhecimento de conectores que os sujeitos desconheciam, ou que integravam de uma forma mais passiva o seu vocabulário, constata-se o recurso de forma intensiva àqueles que os sujeitos já dominam de forma mais consolidada desde idades mais precoces (Cf. Diessel 2004: 151): *e*, *mas* e *porque*, com 89, 64 e 44 ocorrências, respectivamente. Em relação à conjunção coordenativa copulativa, deve referir-se que a sua utilização recobre a coordenação interoracional e sintagmática, distinção que não efectuámos na contabilidade das ocorrências. De notar que entre os conectores contrastivos, que foram os mais utilizados, – 119 ocorrências num universo de 307 itens – *todavia* não ocorre. Outro aspecto a relevar é a ocorrência em 5 instâncias de *porquanto*, o que acreditamos tratar-se de um situação extraordinária, decorrente possivelmente do facto de os sujeitos

terem evidenciado grande estranheza em relação a este conector, duvidando mesmo da sua existência.

Em relação aos conectores conclusivos, verifica-se que foram os menos utilizados nesta actividade e que os sujeitos optaram sobretudo pela utilização de *por isso* (36 ocorrências) e *logo* (30 ocorrências), estabelecendo, regra geral, adequadamente uma relação de conclusão ou de causa-consequência. Isto indicia que estes sujeitos compreendem o tipo de nexos lógicos que estes conectores conseguem instituir, embora deva referir-se que se registaram 4 ocorrências do item *assim* sem que este seja utilizado com função de conector conclusivo, como, por exemplo, em (23):

- (23) Eu gosto de ouvir música pois é muito inspirante e sentimental, porém se estiver a estudar distraio-me logo não devo estudar **assim**. FC7

Alguns exemplos da utilização dos conectores conclusivos são (24), (25) e (26):

- (24) Eu gosto de tocar guitarra, porém só sei quatro músicas, **por isso** vou aprender mais. FC6
- (25) Quando chega ao Inverno, a rã, que vive em terra e não em lagos ou charcos, fica totalmente congelada, **logo** a rã hiberna. FC4
- (26) Eu vi um peixe fora de água, **portanto** estava morto, porquanto os peixes sem água morrem. FC21

É de registar a ocorrência de apenas uma estrutura agramatical com um conector conclusivo, embora as razões dessa agramaticalidade estejam relacionadas com a falta de coesão temporal entre as eventualidades reportadas e não com a selecção desadequada do conector, neste caso a conjunção *logo*:

- (27) *Eles vão ao cinema, **logo** viram o filme, ou não viram? FC23

A análise destes dados permite-nos concluir que os sujeitos se socorreram das conjunções/ conectores coordenativos que melhor conheciam e dominavam, para a produção de frases coerentes, excluindo itens como *todavia*, *então* (conclusivo), *por conseguinte* e *pois* (conclusivo). Assim, torna-se necessário implementar actividades

promotoras de uma consolidação crescente do domínio dos conectores conclusivos, para favorecer a sua utilização de uma forma mais corrente e espontânea.

A utilização iterativa da conjunção/conector em frases complexas foi realizada em apenas 18 estruturas. Os sujeitos aparentaram alguma dificuldade no cumprimento desta instrução, dado que 5 não a cumpriram e 10 utilizaram estruturas de coordenação correlativa, com a utilização de *nem...nem*, (4 ocorrências) *ou...ou* (3 ocorrências) e *quer...quer* (3 ocorrências), por vezes em circunstâncias de coordenação sintagmática, como em (28):

- (28) Durante o treino **nem** a Lúcia, **nem** o Pedro **nem** o João fizeram o que o professor tinha pedido. FC3

Alguns sujeitos obedeceram a esta instrução, mas produziram estruturas que não são consideradas viáveis, através da opção pela reiteração da conjunção coordenativa adversativa *mas*:

- (29) ??A mãe do Alex leu o livro, **mas** estava com receio que ainda tivesse que ler outro, **mas**, contudo, não o teve que fazer. FC2
- (30) *Ele conseguiu fugir de casa durante uma semana, **mas** o pai apanhou, levou para casa, **mas** o miúdo recosou-se a voltar, **mas** o pai obrigou e mandou de castigo para o quarto **mas** o miúdo muito revoltado voltou a fugir. FC6
- (31) A Ana foi uma festa **mas** estava muito barulho, **mas** mesmo assim ela não se foi embora. FC12
- (32) ?O Vítor estava com dificuldades no trabalho, **mas** foi pedir ajuda à mãe, **mas** esta estava a fazer o jantar. FC21

Uma das propriedades das conjunções coordenativas é a possibilidade de serem iteradas numa estrutura complexa. Esta possibilidade não é, contudo, reconhecida à conjunção *mas* e não deixa de ser interessante verificar que os sujeitos não têm esse tipo de consciência sintáctica e que 4 tenham optado por repetir esta conjunção. Apesar da agramaticalidade dos exemplos construídos pelos sujeitos, parece-nos que (31) é aceitável.

Uma das soluções que os sujeitos encontraram para cumprir esta tarefa foi a reiteração da conjunção coordenativa conclusiva *logo*, nas 4 ocorrências que a seguir se transcrevem:

- (33) A professora é a melhor **logo** gosto de ter as suas aulas **logo** aplico-me mais **logo** tiro melhores notas. FC1
- (34) Eu vejo televisão, **logo** gosto de novelas, **logo** gosto de as ver. FC16
- (35) Adoro moda, **logo** adoro desenhar roupa, **logo** adoro ir às compras. FC19
- (36) O Francisco come cebola **logo** ele gosta, **logo** ele é estúpido. FC22

A observação destes dados permite-nos algumas conclusões:

- os sujeitos recorrem a conhecimentos que já possuem, em momentos de aprendizagem, evitando o recurso a itens que ainda não incorporam no seu léxico;
- os sujeitos são capazes de utilizar adequadamente os conectores conclusivos;
- os sujeitos evidenciam alguma incapacidade na manipulação de estruturas complexas que envolvam coordenação frásica com iteração da conjunção, embora tipicamente seleccionem conjunções prototípicas para a efectuar (*mas, nem e logo*).

6.2. Etapa 2- consolidação e treino da estrutura da coordenação

A segunda etapa do percurso de ensino-aprendizagem da coordenação foi desenvolvida em Janeiro de 2011 e consistiu na manipulação orientada de conjunções e conectores coordenativos, em trabalho colaborativo, sob a forma de trabalho de par.

Procedimento

Esta observação, recolha e tratamento de dados dividiu-se nas seguintes etapas:

- i. determinação dos objectivos das tarefas a implementar;
- ii. definição das tarefas;
- iii. implementação em aula das tarefas;
- iv. observação de comportamentos;
- v. análise quantitativa e qualitativa das produções obtidas;
- vi. descrição de aspectos relevantes observados nas produções obtidas;
- vii. conclusões.

Descrição e objectivos da proposta de trabalho

Esta primeira proposta de trabalho assentou na necessidade de aprendizagem e de consolidação do conhecimento do elenco dos conectores coordenativos estudados. Assim, a actividade a desenvolver devia permitir a consecução dos seguintes objectivos pedagógicos:

- (a) aprendizagem e consolidação de novos conhecimentos, através da utilização reiterada e reflectida dos referidos conectores;
- (b) treino, em situação de produção de texto escrito, dos itens conectivos associados à coordenação, no sentido de, a longo prazo, promover a activação automática destes itens em situação de escrita;
- (c) detecção de recursos disponibilizados pela língua para eliminar material repetido nas estruturas de coordenação;
- (d) desenvolvimento de aprendizagens significativas conducentes à apropriação de mecanismos coesivos de produção textual.

Em termos de pesquisa, esta proposta visou:

- (a) observar os comportamentos dos sujeitos quando envolvidos em tarefas de produção textual controlada;
- (b) verificar as opções de conexão coordenativa utilizadas para estruturar uma sequência narrativa;
- (c) determinar o domínio dos conectores ligados à coordenação;

- (d) investigar a capacidade de utilização de fenómenos de eclipse.

A estratégia de trabalho de pares assenta no reconhecimento da utilidade pedagógica da escrita colaborativa. Esta apresenta-se como uma metodologia de trabalho em sala de aula que permite que os alunos resolvam, em cooperação, vários dos problemas que ocorrem durante o processo de elaboração do texto e, em simultâneo, reflectam quer sobre o próprio processo, quer sobre os problemas que são forçados a resolver. (Barbeiro *et al.* 2007: 10) Assim, os indivíduos envolvem-se em actividades de interacção e de partilha, que facultam a construção colaborativa de novos conhecimentos e a utilização partilhada de saberes solidificados e incorporados, no sentido de promover a resolução interactiva de problemas, o que permite, portanto, o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Os escreventes devem negociar e gerir as propostas e desenvolver mecanismos que lhes permitam articular a sua perspectiva e a do outro, pelo que adquirem uma maior consciência de possibilidades alternativas e, consequentemente, da diversidade de realizações que se lhes oferecem.

A opção pela manipulação de conectores numa sequência narrativa foi efectuada tendo em consideração o facto de a actividade a observar se integrar numa unidade didáctica de estudo desta sequência textual. De facto, e de acordo com os pressupostos do estudo de caso, os sujeitos devem ser observados no contexto natural e não se pretendeu, portanto, criar situações de aprendizagem artificiais, meramente relacionadas com este projecto de investigação. Foi, por outro lado, considerado mais proveitoso proporcionar aos sujeitos um sentido de tarefa conducente a um produto – o texto – ao invés da criação de exercícios tradicionais de repetição, de preenchimento de espaços, ou de ligação de itens, que tendem à automatização sem solicitações cognitivas. De facto, pretendeu-se promover uma situação de aprendizagem que levasse os sujeitos a debater-se com problemas de conexão frásica e que simultaneamente verificassem a utilidade das operações conectivas na construção da unidade textual. Ou seja, considerámos que, tal como refere Fonseca (1994: 169), “*articular de forma mais explícita e intencional o ‘ensino da gramática’ com a pedagogia da escrita obriga a alargar a reflexão gramatical à explicitação das funções textuais das categorias gramaticais*”. Assim, criou-se uma situação que permite encarar a frase não como “*uma construção gramatical descontextualizada, mas como um segmento particular de um todo em cuja configuração participa e do qual resultam incidências específicas no seu*

próprio desenho” (Fonseca 1994: 170), relacionando, deste modo, o estudo da estrutura das frases complexas e das relações de coordenação com o desenvolvimento da competência da escrita. Julgamos ainda que este tipo de actividade promove a perspectiva do texto enquanto produto de um processo de construção, que envolve sub-actividades de negociação, de resolução de problemas e de tomadas de decisão fundamentadas em conhecimento explícito da língua e permite que os jovens escreventes adquiram proficiência na escrita, aprendendo a distinguir esta competência do exercício discursivo oral e abandonando, deste modo, progressivamente o modelo de *knowledge telling* descrito por Bereit e Scardamalia (1987) associado aos escritores mais inexperientes.

Foram também levadas em linha de conta algumas particularidades do processo de escrita, de acordo com os modelos processuais (Flower e Hayes 1981), que apontam para a necessidade de mobilização de conhecimentos para a produção textual, cuja ausência pode *a priori* ser encarada como um possível entrave ao treino dos itens conectivos. No sentido de minorar o desafio cognitivo que a tarefa da escrita cria a escreventes pouco experientes, a organização da sequência narrativa foi pré-estabelecida, pelo que a tarefa solicitava aos alunos a estruturação das estruturas frásicas, através da selecção adequada de conectores.

Em suma, uma vez que o objectivo definido para este exercício era a consolidação e o treino do conhecimento das conjunções e conectores coordenativos e a manipulação dos recursos de elipse da coordenação, tentou-se eliminar tudo o que pudesse ser perspectivado como obstáculo e foram antecipadamente mobilizados os dados a serem convertidos em texto.

Pré-tarefa

Assim, antes da implementação da tarefa, os sujeitos activaram o conhecimento, através do contacto com o episódio narrativo abordado – *a história dos Doze de Inglaterra e do Magriço*, presente na obra *Os Lusíadas contados às crianças e lembrados ao povo*, de João de Barros – relembando, posteriormente e em interacção turma-professor, os conectores coordenativos que conheciam e organizando-os no quadro de acordo com o nexos lógico que instituía. Seguidamente, foram recordados de estratégias de supressão de itens repetidos (pronominalizações, lugares vazios).

Lembrou-se em particular o pronome relativo *que*, que também poderiam utilizar para estabelecer elos coesivos e substituir material repetido, uma vez que, não tendo havido ainda estudo formal das relativas, se presumiu que os sujeitos poderiam encontrar dificuldades na selecção desta forma pronominal.

A proposta de trabalho consistiu na apresentação de 32 frases simples, que elencavam, de forma sequencial e de acordo com uma ordenação temporal, as acções que integram o episódio dos *Doze de Inglaterra*. Na posse deste material, (Anexo 4), os sujeitos foram instruídos para proceder à elaboração de um texto, a partir da articulação lógica das várias frases. No sentido de facilitar o desenvolvimento da tarefa, as primeiras seis frases simples estavam já organizadas em estruturas coordenadas. Para promover a diversificação do uso de conectores coordenativos, facultar a aprendizagem de novos itens lexicais e também para obrigar à resolução de alguns problemas de ligação contrastiva entre as ideias, foi-lhes dada a indicação de palavra proibida, que recaiu sobre a conjunção adversativa *mas*. Esta opção levou em consideração os dados obtidos na etapa de trabalho precedente, em que verificámos que os sujeitos tendiam a recorrer aos conectores que lhes eram mais familiares. Pretendíamos evitar que se registasse um recurso excessivo à conjunção *mas*, o que funcionaria como óbice ao nosso objectivo que visava que os sujeitos consolidassem o seu conhecimento do elenco dos conectores.

A instrução dada aos sujeitos surge reproduzida na Figura abaixo

Transforma as frases simples em frases complexas, usando conectores e procedendo às alterações necessárias (por exemplo, eliminar material repetido, utilizando sujeitos ou complementos nulos, formas pronominais, sinónimos...).

Cria frases complexas que tenham no mínimo 3 orações e no máximo 5.

Segue o exemplo:

FRASES SIMPLES

Era o tempo de D. João I.

O reino de Portugal estava em paz.

Em Inglaterra houve um incidente entre doze damas e doze cavaleiros.

Os cavaleiros fizeram uma grande injúria às damas.

Os cavaleiros declararam mesmo que as damas não mereciam o nome de damas.

FRASE COMPLEXA

No tempo de D. João I, o reino de Portugal estava em paz, **porém** em Inglaterra houve um incidente, **pois** doze **cavaleiros** fizeram uma grande injúria a doze **damas e** [-] declararam mesmo que **elas** não mereciam **esse** nome.

Figura 32 – Oficina de gramática

Desenvolvimento da tarefa

Para que esta tarefa fosse desenvolvida foram agendados 90 minutos, o que corresponde a um bloco de aulas. A implementação foi feita com entusiasmo e concentração e em trabalho de par, tendo havido monitorização e observação directa das estratégias de reescrita utilizadas. Alguns sujeitos procederam a uma organização prévia dos dados narrativos, agrupando-os de forma a integrarem uma única frase.

Observou-se

- i. alguma hesitação na selecção do conector adequado, havendo sujeitos que entendiam que alguns não funcionavam como o substituto adequado de outros; por exemplo, *contudo* não era tão “expressivo” como *mas*, embora não fizessem, ainda que de forma intuitiva, qualquer referência a propriedades sintácticas atinentes às conjunções, como o facto de poderem articular constituintes não frásicos, que as distinguem dos conectores.
- ii. Por outro lado, e apesar da organização prévia dos itens conectivos de acordo com os valores que ajudam a estabelecer, os sujeitos nem sempre seleccionaram o conector adequado para o nexo que deveriam instituir.
- iii. Os sujeitos tentaram activamente evitar o material repetido, embora nem sempre tivessem sido capazes de convocar um domínio eficaz de estratégias de substituição e de elipse.

Descrição dos aspectos relevantes das produções

A descrição que nos propomos fazer das produções obtidas nesta primeira observação visa caracterizar o domínio de mecanismos coordenativos, com particular ênfase nas estruturas conclusivas, e centra-se sobre a articulação copulativa, (a), processos de elipse, (b), e a utilização sintáctico-semântica dos conectores conclusivos, (c).

Uma vez que a tarefa foi fortemente orientada no sentido de promover a aprendizagem dos itens que permitem a organização de estruturas coordenadas, a selecção de conectores foi diversificada.

Conjunção/ Conector	Nº de ocorrências
e	54
nem	0
todavia	10
porém	20
contudo	25
no entanto	9
ou	0
pois (explicativo)	12
porque	8
logo	6
portanto	5
assim	7
pois (conclusivo)	0
então (conclusivo)	0
por isso	7
por conseguinte	5

Figura 33 – Conjunções e conectores utilizados em produção orientada de texto

As produções obtidas caracterizam-se pela utilização de 170 palavras em média, distribuídas por um total de 102 frases que integram 168 conectores coordenativos no total, o que perfaz uma média de 1,6 conectores por frase. Em relação aos conclusivos, apenas foram contabilizadas as ocorrências em que o nexos era claramente conclusivo ou de causa-consequência, sendo excluídos deste quadro os usos em que funcionavam como advérbios, ou em que o nexos era, de certa forma, ambíguo.

(a) A conjunção copulativa

Apesar de a conjunção copulativa *e* evidenciar uma utilização bastante profusa, o valor relativo das suas ocorrências indicia que não foi o processo conectivo mais utilizado. (Veja-se, por exemplo, as adversativas com 64 instâncias, contra as 54 copulativas). De facto, embora uma narrativa favoreça a ligação copulativa das acções narradas, os sujeitos manifestaram algum cuidado em evitar a redundância da sua utilização. Ainda assim, esta conjunção foi utilizada de forma excessiva e com valores semânticos diversos (nexo temporal, nexo causa-consequência, nexo conclusivo). As 54 utilizações da coordenação copulativa traduzem em 49 instâncias de ligação sequencial e cronológica das acções narradas, como exemplifica (37):

- (37) As damas pediram ajuda ao Duque de Lencastre **e** este aconselhou-as a pedir auxílio ao povo Português **e** indicou-lhes o nome de doze bravos cavaleiros portugueses, capazes de as defender.

Este tipo de ligação é também utilizada, ainda que de forma pouco expressiva, para a articulação de frases que estabelecem nexos lógicos diversos, entre os quais se destacam os conclusivos (com 5 instâncias), com a validação discursiva desse nexo por intermédio da utilização aberta de conectores como *assim*, *portanto* ou *por conseguinte*, como exemplificado em (38):

- (38) Sendo assim, elas pediram auxílio ao duque de Lencastre, que as aconselhou a pedir ajuda à gente ousada de Portugal, **e** lhes indicou o nome de doze bravos portugueses, **e por conseguinte** as damas mandaram um emissário ao rei, que foi bem recebido. (TXT5)

A utilização de *e* para a simples adição de orações foi instanciada em 5 ocorrências, de que é exemplo (39):

- (39) De seguida, onze fidalgos embarcaram para Inglaterra, no entanto um foi por terra **e** chamava-se Magriço. (TXT9)

É ainda de referir que foi detectada apenas uma ocorrência da utilização da conjunção coordenativa copulativa que integra uma estrutura agramatical, devido ao incorrecto uso do advérbio relativo:

- (40) O Duque indicou-lhes o nome de doze bravos portugueses capazes de os defender, por isso as damas mandaram um emissário ao rei do Portugal, que foi bem recebido e onde entregou as notícias ao rei. (TXT3)

Dado que a investigação tem vindo a comprovar que *e* (*and* em Inglês) é o primeiro conector que as crianças adquirem (Diesse 2004), a sua utilização reiterada valida a ideia de que o recurso frequente a uma determinada estrutura gramatical é mais facilmente activado quando está profundamente integrado na gramática implícita, em detrimento de outros conectores mais especializados, que os sujeitos também conhecem.

(b) Processos de elipse

Um dos problemas que se colocou aos sujeitos consistia na necessidade de construir uma frase coordenada evitando a repetição de V. O objectivo era verificar até que ponto o conhecimento implícito dos sujeitos facilitava o recurso a este processo de elipse. Assim as frases a articular eram:

- Os cavaleiros chegaram a Londres.
- Em Londres os cavaleiros foram bem recebidos.
- Os onze cavaleiros estavam prontos.
- Os onze cavaleiros estavam preocupados.

Embora os processos de elipse não sejam objecto de reflexão formal em situação escolar, alguns estudos apontam para a ideia de que esta possibilidade de não realização fonética, ou lexical, de SVs e de SNs é adquirida em idades precoces, como refere Santos (2007), sendo detectáveis elipses de SV nos primeiros estádios de aquisição, ou seja, em crianças com menos de dois anos. Por outro lado, Diesse (2004: 150) aponta

para estudos que registam a capacidade de utilização adequada de orações adverbiais e de orações coordenadas em crianças de três.

A solução para o problema proposto era, contudo, complexa, na medida em que o nexos lógico a instituir assumia traços contrastivos, a utilização da conjunção *mas* não era uma possibilidade e apenas as conjunções podem coordenar itens menores que a frase e gerar estruturas gramaticais. As soluções foram diversificadas. Em 5 produções não se registou qualquer processo de elipse de V, verificando-se a coordenação a nível oracional, embora os sujeitos tenham reconhecido a necessidade de elipse nominal e se registre regularmente a utilização de Sujeito Nulo:

- (41) Entretanto os cavaleiros chegaram a Londres onde [-] foram bem recebidos e [-] **estavam** prontos, **contudo** [-] **estavam** preocupados. (TXT4)

Em 2 textos, verificou-se o recurso ao advérbio de inclusão *também*, como exemplifica (42):

- (42) **Estavam** prontos, contudo **também** [-] [-] preocupados, porque o Magriço ainda não tinha chegado. (TXT7)

5 das produções apresentam a resolução do problema através da utilização dos conectores *contudo* e *porém* para coordenar os dois predicativos, como atestam (43) e (44):

- (43) Magriço ainda não tinha chegado, por isso os companheiros **estavam** preocupados, **contudo** [-] [-] prontos para o embate. (TXT1)
- (44) Os fidalgos chegaram a Londres, onde foram bem recebidos e no dia do combate os onze **estavam** prontos, **porém** [-] [-] preocupados, pois Magriço não estava presente uma vez que parara em Flandres, contudo não se esquecera do seu compromisso. (TXT3)

Móia (2007: 347) aponta a possibilidade de utilizar outros conectores adversativos que não a conjunção *mas* para coordenar constituintes não frásicos, que

define, na linha de Peres e Mascarenhas (2006) como introdutores de conexões de tipo discursivo não proposicional (aquilo a que chamam “*adversativas anexas*” ou “*aposições adversativas não frásicas*”). A possibilidade de existência deste tipo de estruturas relaciona-se, de acordo com Móia (2007: 374), com o facto de o conector adversativo permitir a asserção de “*p e q*” e a negação da expectativa de que “*geralmente se se verifica p não se verifica p*”, e, nestes casos, os conectores adversativos criam nexos aditivos, embora ligando eventualidades dissemelhantes. Peres e Mascarenhas (2006: 10) apontam a possibilidade de adversativas e de conclusivas poderem estabelecer uma ligação semântica sem estabelecer uma ligação sintáctica, funcionando, assim, por “*anexação*”. Embora a ligação semântica dos exemplos (43) e (44) respeite o nexo lógico imposto pelo discurso e, de certa forma, pelos traços dos adjectivos, esta ideia de “*anexação*” não considera as propriedades que permitem a diferenciação entre conjunções coordenativas e conectores e é, a nosso ver, duvidosa a aceitabilidade destes exemplos. Aceitamos, ainda assim, que a legitimação destas estruturas possa ocorrer, em virtude da utilização de verbos copulativos, uma vez que mesmo em instâncias de subordinação que envolvam predicativos é possível a elipse de V, como em (45):

- (45) Lúcia comprou uns sapatos novos, que, **embora fossem** um pouco largos, lhe ficavam muito bem.

Ainda assim, os sujeitos evidenciaram um razoável domínio de processos de elipse que lhes permitiu resolver o problema de forma adequada, apesar de ter também sido demonstrada alguma hesitação na supressão de V. Isto não acontece relativamente à elipse de SN e à utilização de Sujeitos Nulos, o que permite comprovar a ideia de que os processos de elipse são adquiridos em idades precoces, sendo, portanto, facilmente activados.

(c) As conclusivas

Os sujeitos utilizaram, no total, 33 conectores conclusivos e pôde constatar-se que o estabelecimento do nexo foi, regra geral, adequado, uma vez que só foram detectadas duas instâncias de uso incorrecto:

- (46) Estas mandaram um emissário ao rei de Portugal que foi bem recebido e entregou as notícias, **por isso** este ficou furioso. (TXT6)
- (47) Os cavaleiros chegaram a Londres e foram bem recebidos, **por conseguinte** estavam prontos, todavia estavam preocupados, pois o Magriço ainda não tinha chegado. (TXT6)

O desfecho da narrativa foi o momento que colheu maior consenso no estabelecimento de uma relação de conclusão entre as sequências. Assim, o desfecho propunha as seguintes frases:

- A luta foi feroz.
- Alguns cavaleiros morreram em sofrimento.
- Os portugueses ganharam a contenda.
- Os ingleses aprenderam uma lição.

Os sujeitos optaram pela utilização de 8 estruturas conclusivas (num universo de 12 produções), com escolhas de conectores diversos, de que são exemplo (48) a (51):

- (48) No último instante, antes da contenda começar, Magriço chega e após uma luta feroz, os portugueses ganham a contenda, **portanto** os ingleses aprendem uma lição. (TXT3)
- (49) Alguns cavaleiros morreram em sofrimento, contudo os portugueses ganharam a disputa física, **logo** os ingleses aprenderam a lição. (TXT2)
- (50) Alguns cavaleiros morreram em sofrimento, no entanto os portugueses ganharam a contenda, **por isso** os Ingleses aprenderam a lição. (TXT9)
- (51) Os portugueses saíram vitoriosos e os ingleses aprenderam, **assim**, a lição. (TXT7)

Em 3 das produções a opção recaiu sobre a construção copulativa e 1 evidencia a utilização de uma estrutura gerundiva.

- (52) Alguns cavaleiros morreram em sofrimento, porém os portugueses ganharam a contenda **e** os Ingleses aprenderam a lição. (TXT5)
- (53) Alguns cavaleiros morreram em sofrimento, todavia os portugueses saíram vitoriosos, **dando** uma lição aos ingleses. (TXT1)

Os exemplos (48) a (53) configuram frases complexas obtidas através da relação entre uma premissa expressa (vitória dos portugueses), uma premissa implícita (os derrotados aprendem lições) e a derivação intelectual da conclusão: os ingleses foram derrotados, logo aprenderam uma lição, ou seja, *p logo q*.

Há um conjunto de instâncias conclusivas, cuja ocorrência evidencia uma expressão numérica significativa no *corpus* (6 ocorrências), que aponta para a capacidade dos sujeitos instituírem, através dos conectores conclusivos, um nexos lógico de causa-consequência, em que um estado de coisas é causa directa e condição necessária para a emergência de um outro estado de coisas, como é exemplificado em (54) a (57):

- (54) As damas ficaram, **portanto**, muito infelizes, por isso pediram auxílio ao Duque de Lencastre, que as aconselhou a pedir ajuda à gente ousada de Portugal, e lhe indicou então, o nome de doze bravos portuguesas, capazes de defende-las. (TXT10)
- (55) Os cavaleiros desafiaram todos a defenderem a honra das damas porém nenhum deles se atreveu a aceitar o desafio **logo** as Damas ficaram muito infelizes. (TXT9)
- (56) Os cavaleiros desafiaram todos a defenderem a honra das dama, no entanto nenhum compatriota destes se atreveu a aceitar o desafio, **por isso** elas ficaram muito infelizes. (TXT2)
- (57) Estes desafiaram todos a defenderem a honra delas, porém nenhum compatriota se atreveu a aceitar o desafio, **por conseguinte** elas ficaram muito infelizes e pediram auxílio ao Duque de Lencastre. (TXT4)

Os dados analisados permitem concluir que os jovens utilizam intuitivamente os conectores conclusivos de acordo com os nexos lógicos que estes itens permitem instituir e que analisámos no Capítulo 3.

Do ponto de vista sintáctico, observou-se a predominância clara da colocação do conector em posição inicial de oração coordenada. Registam-se apenas 3 situações em que a opção de colocação de conjunção foi diversa:

- (58) No fim, os portugueses ganharam e os ingleses aprenderam **portanto** uma lição. (TXT5)
- (59) Os portugueses saíram vitoriosos e os ingleses aprenderam, **assim** a lição.
- (60) As damas ficaram, **portanto**, muito infelizes, por isso pediram auxílio ao Duque de Lencastre, que as aconselhou a pedir ajuda à gente ousada de Portugal, e lhe indicou então, o nome de doze bravos portugueses, capazes de defende-las. (TXT10)

Acreditamos que esta utilização é atípica nestas idades e que possivelmente a produção de (58) e (59) resulta de fórmulas estereotipadas de encerramento de narrativas, com as quais os sujeitos convivem desde idades precoces. A posição do conector é, então, preferencialmente o início de oração, independentemente do tipo de nexos lógico – conclusivo ou causa-consequência – que ajuda a instituir, sendo, assim, qualquer um dos conectores seleccionados para dar início à oração. É de relevar o facto de *logo* surgir sempre no início da oração para criar nexos conclusivos, embora no *corpus* em análise tenham sido detectadas 3 ocorrências em que este item assumia um valor adverbial temporal, como é o caso de, por exemplo, (61):

- (61) Foi então que as damas mandaram um emissário ao rei de Portugal, que foi bem recebido, e entregou as notícias ao soberano, que **logo** ficou furioso. (TXT9)

Conclusões

A observação e descrição das produções controladas dos sujeitos permitem algumas conclusões. Assim, neste momento de aprendizagem e perante uma proposta fortemente orientada, é possível que verificar neste grupo que

- (a) a conjunção coordenativa copulativa é recorrentemente activada, na narrativa, para o estabelecimento de nexos temporais;

- (b) o facto de grande parte dos itens conectivos não integrar o vocabulário activo dos sujeitos deste nível etário funciona como obstáculo na altura de procederem a estruturas discursivas que implicam algum grau de complexidade. Assim, apesar de os sujeitos deste estudo (re)conhecerem as conjunções e os conectores coordenativos e os nexos que eles ajudam a instituir, experimentam grande dificuldade na mobilização espontânea na altura da implementação do processo de escrita;
- (c) os sujeitos evidenciaram alguma sensibilidade em relação à possibilidade de utilizar processos de elipse;
- (d) a utilização de conectores adversativos para ligar constituintes não frásicos foi expressiva e pode radicar na falta de domínio funcional de outras estratégias conectivas interoracionais;
- (e) os sujeitos manifestam segurança na utilização dos conectores conclusivos, ao nível do discurso narrativo, servindo-se deles para explicitar indistintamente nexos de conclusão e de causalidade;
- (f) nesta altura, os sujeitos não evidenciam capacidade de diversificar a posição sintáctica dos conectores e na estruturação sintáctica das conclusivas privilegiaram o início de oração como posição preferencial do conector.

6.4. Etapa 3 – Laboratório de gramática e oficina de escrita

No sentido de facultar aos sujeitos um conhecimento explícito sólido sobre a dinâmica dos conectores coordenativos e sobre a coordenação, foi promovido um *laboratório de gramática*, que facilitasse a manipulação dos conectores e a dedução de regras de colocação em estruturas coordenadas. Na sequência deste trabalho, foi realizada uma oficina de escrita, tendente a melhorar textos produzidos pelos alunos e, para o seu desenvolvimento, foi implementado, novamente, o trabalho colaborativo, tendo sido mantidos os pares que tinham produzido o primeiro texto. O tempo que decorreu entre a produção e a revisão (7 a 19 de Janeiro de 2011), aliado ao facto de se verificar uma hetero-revisão, permitiu criar o distanciamento necessário a uma leitura objectiva e a um consequente processo de revisão mais sólido. Fabre-Cols (2002, citado

em Pereira 2009: 95) aponta linhas de pesquisa a favor da existência de momentos de revisão do escrito distanciados do momento de produção, focados na reformulação de aspectos específicos do texto, no sentido de reduzir uma sobrecarga cognitiva.

Para desenvolver esta actividade foram necessárias três horas, distribuídas por dois blocos de aulas de 90 minutos, tendo sido aproveitada uma aula da área disciplinar não curricular Estudo Acompanhado, leccionada por uma professora de História, e uma aula em que a docente titular da turma estava ausente, em serviço oficial, que foi orientada pelos alunos do Mestrado Pedagógico em Ensino. Deste modo, toda a actividade foi implementada sem a observação directa da investigadora.

A primeira tarefa proposta consistiu num pequeno trabalho experimental sobre o funcionamento da língua, com o objectivo de provocar a reflexão sobre algumas regularidades e conduzir à dedução de regras, o que promove a consciência linguística dos alunos e, consequentemente, o seu conhecimento explícito da língua. Deste modo, a actividade desenvolvida pretendeu colocar o aprendente na posição de “*pequeno investigador*” para que, confrontado com determinadas ocorrências, fosse capaz de experimentar e deduzir regras e regularidades, testando hipóteses e verificando a sua validade. (Cf. Duarte 2008: 19)

Apesar destas considerações e pressupostos teóricos, na realidade implementar este tipo de trabalho em sala de aula com adolescentes é complexo. Os alunos de 13 anos evidenciam uma capacidade de concentração relativamente reduzida, o que obriga a que as tarefas propostas não sejam susceptíveis de ocupar longos períodos de tempo, sob pena de se tornarem improdutivas. Este é um dado que deve ser considerado pelo professor no momento em que desenha um *laboratório de gramática*, pelo que os aspectos a abordar devem ser claros e permitir o acesso a conclusões num breve espaço de tempo, compatível com a capacidade de concentração e do ritmo de trabalho da maioria do grupo/turma. caso isto não ocorra, alguns alunos realizarão a tarefa muito rapidamente e outros limitar-se-ão a transcrever as conclusões dos colegas.

Partindo destas considerações, a primeira tarefa consistiu na **dedução de regras, em presença de regularidades sintácticas, em trabalho de par**. Os objectivos centravam-se

- na descoberta da fronteira das orações, que pode ser assinalada pela vírgula, e

- na tomada de consciência da diferença entre as conjunções e os conectores coordenativos, através da proposta de análise das possibilidades de posição móvel de itens conectivos de base adverbial contra a posição fixa da conjunção coordenativa *mas*. Dada a maior familiaridade com os conectores contrastivos, optou-se pela manipulação de frases coordenadas com *porém*.

A proposta de trabalho foi a que a seguir se transcreve:

Repara nos seguintes exemplos de utilização correcta e incorrecta da vírgula:

Exemplo 1

- (a) *Os Cavaleiros eram valentes, mas podiam perder a contenda sem o Magriço. CORRECTA*
 (b) *Os Cavaleiros eram valentes mas, podiam perder a contenda sem o Magriço. INCORRECTA*

Deduz a regra:

Quando são utilizadas conjunções coordenativas, a vírgula _____.

Exemplo 2

- (a) *Os Cavaleiros eram valentes, porém podiam perder a contenda sem o Magriço. CORRECTA*
 (b) *Os Cavaleiros eram valentes, podiam, porém, perder a contenda sem o Magriço. CORRECTA*
 (c) *Os Cavaleiros eram valentes, podiam, contudo, perder a contenda sem o Magriço. CORRECTA*
 (d) *Os Cavaleiros eram valentes, podiam, mas, perder a contenda sem o Magriço. INCORRECTA*

Deduz a regra:

A conjunção coordenativa adversativa MAS deve _____ no _____ da oração que coordena. Os outros conectores adversativos podem ocorrer em posição não inicial, mas sempre _____.

Figura 34- Laboratório de Gramática

Após a análise dos trabalhos dos alunos, verificou-se que a propósito do exercício proposto no Exemplo 1:

10 grupos deduziram a regra

1 grupo errou

1 grupo não deduziu a regra

As deduções realizadas pelos sujeitos, consideradas correctas, foram, genericamente, semelhantes a: “Quando são utilizadas conjunções coordenativas, a vírgula *vem antes da conjunção/ aparece antes da conjunção.*”

Em relação à proposta de dedução que o Exemplo 2 solicitava, os sujeitos evidenciaram maiores dificuldades:

5 grupos deduziram correctamente a regra;

4 erraram parcialmente;

2 grupos erraram totalmente;

1 não deduziu parte da regra.

A dedução correcta da regra foi semelhante a “A conjunção coordenativa MAS deve aparecer depois da vírgula e no início da oração que coordena. Os outros conectores adversativos podem ocorrer em posição não inicial, mas sempre entre vírgulas.” As propostas erradas evidenciaram alguma incapacidade de reflexão sobre o funcionamento da língua, sobretudo se for levado em consideração que parte da dedução estava implícita na regularidade detectada no Exemplo 1. As sugestões erradas foram diversificadas, como, por exemplo, “A conjunção coordenativa MAS deve ser utilizada no fim da oração que coordena. Os outros conectores adversativos podem ocorrer em posição não inicial, mas sempre depois da vírgula.” Ou “A conjunção coordenativa MAS deve apresentar-se antes do verbo e depois da vírgula. Os outros conectores adversativos podem ocorrer em posição não inicial, mas sempre depois da vírgula.”

Na sequência deste trabalho, os sujeitos eram solicitados a comprovar experimentalmente a mobilidade dos conectores de base adverbial nas frases coordenadas. Assim, após recolha de conjunções e conectores presentes dos textos que lhes foram fornecidos (Anexo 5), produzidos por eles próprios e propostos para reescrita, deveriam obedecer à seguinte instrução:

Cria frases e verifica experimentalmente a mobilidade das conjunções. (Testa também a conjunção coordenativa disjuntiva *ou* e a conjunção coordenativa conclusiva *logo*, que não surgem nos textos.)

Verificou-se que quatro grupos não conseguiram proceder à manipulação dos conectores, construindo frases com os itens conectivos em posição de início de oração coordenada. Quatro grupos criaram exemplos contrastivos, mas não formularam juízos de agramaticalidade. Um formulou juízos de gramaticalidade adequados em relação a uma única frase, tendo construído frases agramaticais nos outros exemplos, como em (63):

(62) Eu vou à escola, porque quero aprender. (LAB9)

(63) Eu vou à escola, quero, porque, aprender. (LAB9)

Um dos grupos manipulou os conectores para o início da estrutura coordenada e verificou experimentalmente a *Condição de Estrutura Coordenada*, ainda que com erros de pontuação, veja-se (65):

(64) Os Cavaleiros ficaram contentes, pois ganharam a contenda. (LAB10)

(65) *Pois, os cavaleiros ficaram contentes, ganharam a contenda. (LAB10)

Este grupo formulou ainda maus juízos de gramaticalidade, como em (67) e (69), não entendendo as frases em que o conector ocorre em situação diversa do início de oração como aceitáveis.

(66) Não gosto de correr, contudo sou obrigada. (LAB10)

(67) *Não gosto de correr, sou, contudo, obrigada. (LAB10)

(68) Gosto de cantar, todavia os meus pais não deixam. (LAB10)

(69) *Gosto de cantar, os meus pais, todavia, não deixam. (LAB10)

O terceiro grupo colocou os conectores em posição inicial e final de estrutura, como em (71) e (72), tendo comparado com a posição de início de oração de (70).

- (70) Eu gosto de comprar roupa, no entanto, não tenho dinheiro. (LAB11)
- (71) *No entanto, eu gosto de comprar roupa, não tenho dinheiro. (LAB11)
- (72) *Eu gosto de comprar roupa, não tenho dinheiro, no entanto. (LAB11)

Os juízos de gramaticalidade em relação à possibilidade de os conectores de base adverbial ocorrerem em diferentes posições na estrutura da oração coordenada são, como se pode observar, escassos e tipicamente incorrectos. De facto, os sujeitos parecem não conseguir validar, através da sua gramática implícita, a possibilidade de ocorrência de certos itens conectivos em posições não iniciais de oração coordenada.

Estas observações permitem problematizar a verdadeira eficácia dos chamados *laboratórios de gramática*, sobretudo se todo o trabalho de detecção de regularidades e dedução de regras for deixado a cargo dos alunos, o que entendemos não ter sido sequer o caso das tarefas que propusemos. Embora os resultados que estamos a considerar se fundamentem em dados relativamente escassos e não seja formulada uma hipótese à qual seja necessário dar resposta, na senda de um método mais próximo da metodologia experimental de índole científica, eles são, no nosso entender, um pequeno sintoma da pouca produtividade destas actividades. Apesar de esta metodologia de ensino-aprendizagem da gramática estar muito em voga nos nossos dias e ser mesmo aquela que é sugerida nos novos *Programas de Português*²³ a entrar em vigor no ano lectivo 2011/12, e apesar de parecer inegável que o essencial do processo de aquisição da linguagem esteja concluído por volta dos seis anos e grande parte do conhecimento da língua esteja já na posse das crianças e jovens, parece-nos duvidoso que alunos sejam capazes de detectar regularidades e propor generalizações sem uma orientação muito rigorosa por parte do professor.

De facto, acreditamos que nos momentos em que o estudo da gramática se reporta a situações que extrapolam os dados linguísticos primários, como, por exemplo, questões atinentes ao domínio do discurso escrito, que são sujeitas a um processo de aprendizagem e não de aquisição, se verifica uma grande dificuldade na detecção de regularidades. Por outro lado, torna-se necessário que os docentes que implementam

²³ “A aula de Português deve ser gerida de modo a constituir-se como um espaço de aprendizagens significativas. Nesse sentido, recomenda-se que: (...) O professor de Português crie momentos específicos de trabalho de oficina de escrita ou de laboratório de língua, com recurso aos meios informáticos e a materiais de apoio diversificados: ficheiros, formulários, dicionários, prontuários, gramáticas...” NPP (2008: 110)

laboratórios de língua possuam um conhecimento rigoroso dos estádios de maturidade linguística dos seus alunos, no sentido de poderem desenhar actividades coincidentes com o conhecimento implícito que eles detenham.

A primeira tarefa que propusemos foi encarada como ponto de partida para uma sequência de actividades capazes de promover a reflexão sobre a língua e a subsequente utilização desse conhecimento explícito para melhorar a produção escrita.

A segunda proposta consistiu numa actividade de reescrita. Foram seleccionados dois dos textos produzidos anteriormente e os sujeitos foram instruídos a reescrevê-los, com vista ao seu melhoramento. A actividade de reescrita surge enquadrada na concepção de escrita enquanto processo, que prevê a fase de revisão e de reescrita. Embora não exista propriamente consenso em relação àquilo que distingue uma da outra, Plane (1996) citada em Pereira (2000: 155) propõe a seguinte distinção:

«La réécriture est un phénomène directement observable qui consiste en la production d'une nouvelle version d'un texte ou des variantes (changements locales), dont l'analyse relève des méthodes linguistiques. La révision est un processus cognitif complexe mis en oeuvre par un scripteur au cours même de la production et reconstitué par inférence par le chercheur à partir d'observables souvent composites, de mesures de performances et d'analyses de verbalisation.»

Assim, a reescrita é materializada num produto – o texto –, enquanto a revisão consiste em processos cognitivos que não são directamente observáveis.

Por outro lado, deve considerar-se que, de acordo com o modelo cognitivo de escrita proposto por Flower & Hayes (1981), é prevista a monitorização do processo pelo escrevente de uma forma contínua, o que conduz à consideração de diversas etapas de revisão e de reescrita coincidentes com a criação de texto, ou seja, os trabalhos de planificação, produção e revisão não ocorrem de forma linear e inflexível. Contudo, do ponto de vista da escrita escolar, estas acções não são, regra geral, consideradas, pese embora o facto de, regularmente, os alunos serem solicitados a reescrever os seus textos levando em consideração as correcções sugeridas pelo professor, muitas vezes em trabalho de casa (Cf. Pereira 2000: 156).

A proposta que adoptámos neste trabalho assume a revisão e a reescrita como momentos propícios à reflexão sobre as produções próprias, sendo assim entendidos

como subprocessos facilitadores de uma superior compreensão da arquitectura do texto e capazes não só de expandir o conhecimento reflectido sobre a gramática, mas também proporcionar a utilização deste conhecimento para a melhoria do discurso escrito. Assim, foi feita a seguinte proposta de reescrita, a ser desenvolvida em trabalho de par, de dois textos seleccionados e previamente produzidos pelos sujeitos (Cf. Anexo 5):

1. Reescreve os dois textos que se seguem corrigindo os seguintes aspectos:

- pontuação [prestar atenção, sobretudo, à utilização da vírgula, que não pode separar os constituintes principais das frases e que deve marcar a fronteira entre orações];
- ligação entre as orações [verificar se o nexos lógico que a conjunção estabelece faz sentido; verificar se as frases/orações aparecem ligadas sem item conectivos que assinalem os nexos lógicos];
- evitar repetições de palavras [utilizar formas pronominais (vazias ou preenchidas) ou reformular a estrutura da frase para se tornar desnecessário repetir Sujeitos/Complementos), evitar a repetição da conjunção coordenativa copulativa];
- marcação de parágrafos [evitar uma frase por parágrafo e verificar se a mudança de foco do narrador (fala de personagens diferentes/de acções diferentes) justifica a marcação de parágrafos].

Figura 35 – Proposta de reescrita orientada

A tarefa foi definida a partir de objectivos ligados à escrita, que visaram essencialmente:

- o melhoramento do texto, com base na
- utilização de conexão entre segmentos frásicos, da redução de material repetido e da
- criação de coesão macro-textual.

Os sujeitos foram, portanto, solicitados a detectar problemas específicos, que lhes foram previamente indicados de forma abstracta, e a proceder a correcções tendentes a evitar as falhas diagnosticadas. As estratégias que deveriam implementar radicavam no seu conhecimento explícito da língua, especificamente na utilização de conectores, no recurso a elipses e a formas pronominais para evitar repetições lexicais,

na manipulação da estrutura da frase e no reconhecimento de propriedades narrativas. Assim, os objectivos definidos para esta tarefa foram os seguintes:

Objectivos pedagógicos:

- desenvolver a competência da escrita;
- estimular o hábito de revisão e de reescrita de texto;
- manipular conectores coordenativos para assinalar nexos lógicos;
- evitar material repetido;
- utilizar conhecimentos explícitos de gramática para rever o discurso;
- reflectir sobre estratégias de organização frásica.

Os objectivos de pesquisa consistiram em:

- verificar a capacidade de utilização de conectores em situações de revisão textual;
- determinar a capacidade de aplicação de conhecimentos explícitos da gramática da língua;
- apurar a capacidade de manipulação de estruturas frásicas envolvendo processos de elipse.

Um dos textos propostos para reescrita foi o seguinte:

TXT11 Os cavaleiros desafiaram todos a defenderem a honra das damas, porém nenhum compatriota dos cavaleiros se atreveu a aceitar o desafio, e as damas ficaram muito infelizes.

As damas pediram auxílio ao Duque de Lencastre e ele aconselhou-as, a pedir ajuda à gente ousada de Portugal.

O Duque de Lencastre indicou-lhes o nome de doze bravos portugueses, capazes de as defender, elas mandaram um emissário ao rei de Portugal, que foi bem recebido, e o emissário entregou-lhes as notícias e o rei ficou furioso com elas.

Onze fidalgos lusitanos embarcaram para Inglaterra, contudo um deles foi por terra, que se chamava Magriço. Os cavaleiros chegaram a Londres, lá foram bem recebidos, eles estavam prontos, no entanto estavam preocupados, pois o Magriço ainda não tinha chegado. No dia do combate, não havia sinais dele, porque ficara na Flandres, contudo não esquecera o seu compromisso.

A contenda ia começar porém no último instante, o Magriço chegou e a luta foi feroz.

Alguns cavaleiros morreram em sofrimento, porém os portugueses ganharam a contenda e os Ingleses aprenderam a lição. (176 palavras)

Figura 36 - Texto proposto para reescrita

O texto em apreciação patenteia uma textualização elementar, evidenciando pouca capacidade de supressão de itens repetidos e uma selecção pouco diversificada dos itens conectivos, traduzida pela utilização reiterada da conjunção coordenativa copulativa *e* (6 ocorrências em 14 conectores) e pela reiteração de *porém* (3 ocorrências). De notar também a justaposição de algumas orações, o que contribui para uma fraca coesão macro-estrutural. É ainda de relevar a reiteração de sujeitos preenchidos, o que configura pouca maturidade discursiva, pois, embora o parâmetro do Sujeito Nulo seja positivamente marcado precocemente pelas crianças expostas a estímulos primários do Português Europeu, nem sempre ele é operacionalizado nas idades mais precoces. De facto, a manipulação das estruturas frásicas do texto em revisão é linear, seguindo preferencialmente a ordem canónica, o que pode criar contextos pouco favoráveis à utilização de sujeitos nulos.

Resultados

Embora os sujeitos em observação tivessem sido antecipadamente alertados quer para a necessidade de verificar os nexos lógicos e de os marcar através do item conectivo mais adequado, quer para a necessidade de evitar material lexical repetido, os resultados desta actividade de reescrita evidenciaram alguma dificuldade de manipulação quer dos conectores, quer das estratégias de supressão.

O quadro que se segue apresenta o elenco de conectores contabilizados aquando do total das produções originais (nº de ocorrências 1) em confronto com o obtido neste exercício de reescrita fundamentado no texto transcrito na Figura 36 e proposto para melhoramento (nº de ocorrências 2).

Conjunção/ Conector	Nº de Ocorrências 1	Nº de ocorrências 2
e	54	47
nem	0	0
todavia	10	9
porém	20	25
contudo	25	18
no entanto	9	11
ou	0	1
pois (explicativo)	12	20
porque	8	3
porquanto	0	2
logo	6	4
portanto	5	0
assim	7	3
pois (conclusivo)	0	0
então (conclusivo)	0	0
por isso	7	2
por conseguinte	5	1
mas	--	7
total	168	153

**Figura 37 – Confronto de ocorrências de conectores entre as duas produções
(texto original (1) e texto reescrito (2))**

Foram utilizadas 1811 palavras no total, em 113 frases, com 153 conectores, o que perfaz uma média de 1,35 conector por frase.

A conjunção coordenativa copulativa *e* é utilizada para coordenar orações com nexos lógicos diversificados, assumindo um peso relativo de 30,7% do total dos conectores que surgem neste corpus – 47 ocorrências em 153.

- (73) Os cavaleiros desafiaram todos a defenderem a honra das damas, porém nenhum compatriota destes se atreveu a aceitar o desafio e estas ficaram muito infelizes. TXTR3 (*causa-consequência*)
- (74) A contenda ia começar, porém no último instante, o Magriço chegou e a luta foi feroz. TXTR10 (*sequência cronológica*)

- (75) Onze fidalgos lusitanos embarcaram para Inglaterra e um deles foi por terra, ele chamava-se Magriço. TXTR7 (*contraste*)
- (76) Alguns cavaleiros morreram em sofrimento, porém os portugueses ganharam-na e os ingleses aprenderam a lição. TXTR7 (*conclusão*)

De facto, a utilização de conectores coordenativos revelou-se pouco diversificada, sobretudo naquilo que se refere à marcação de nexos conclusivos. Assim, em 10 das 12 produções observadas predominou a utilização da conjunção coordenativa copulativa *e*, utilizada correntemente em detrimento de outras mais especializadas, especificamente no desenlace da narrativa, que fora o momento que mais consensualmente favorecera a utilização de conectores conclusivos no texto previamente analisado.

- (77) Alguns cavaleiros morreram em sofrimento, todavia os portugueses ganharam a contenda e os ingleses aprenderam uma lição. TXTR1

Neste *corpus* é de registar a existência de um total de 10 conectores conclusivos, o que indicia que, num processo de revisão e de reescrita, os sujeitos não foram capazes, ou não sentiram necessidade, de recorrer ao seu conhecimento explícito do elenco dos itens conectivos, para assinar explicitamente o nexos lógico premissa-conclusão. Assim, inferiram a relação conclusiva pela utilização da conjunção copulativa *e*, procedendo a uma interpretação de acordo com aquilo que é definido em Diessel (2004: 151) como “*order-of-mention principle*”, ou seja, a ideia de que a interpretação dos enunciados é realizada de acordo com a ordem em que surgem no discurso. Assim, uma vez que a proposição conclusiva deve ser sempre relacionada com premissas prévias, o nexos de conclusão é deduzido sem necessidade de o explicitar através de um conector mais especializado, ou seja, a leitura conclusiva é feita numa lógica de sequencialidade entre as proposições. É possível que uma sequência narrativa favoreça o princípio de leitura de acordo com a ordem de referência, na medida em que, de forma genérica, se presume que as eventualidades se apresentam sequencialmente organizadas.

De notar também a utilização do gerúndio coordenado em duas situações, substituindo conectores conclusivos:

- (78) Alguns cavaleiros morreram em sofrimento, porquanto a luta foi feroz, não obstante, os portugueses ganharam a batalha, **dando** uma lição aos ingleses. TXTR1

Assim, é notável o decréscimo na utilização de conectores conclusivos: de 30 ocorrências no primeiro *corpus*, ou seja, nos primeiros textos produzidos, para 10 neste, ou seja, nos textos reescritos.

Elipse

O texto proposto para reescrita apresentava a repetição do verbo copulativo, na frase “*Os cavaleiros chegaram a Londres, lá foram bem recebidos, eles estavam prontos, no entanto estavam preocupados, pois o Magriço ainda não tinha chegado*”. Em 6 frases do texto reescrito foi mantida a repetição do verbo, enquanto outras 6 recorreram à elipse e à utilização do Sujeito Nulo para a evitar. As soluções de conexão foram diversas, embora todos os textos evidenciem a relação de contraste pela selecção de um conector contrastivo:

- (79) Estavam prontos, **embora** preocupados, pois o cavaleiro ainda não tinha chegado, uma vez que parara na Flandres. TXTR2
- (80) Eles estavam prontos, **no entanto** preocupados pois o Magriço ainda não tinha chegado. TXTR4
- (81) Todos estavam prontos, **porém** preocupados, pois o fidalgo que fora por terra ainda não tinha chegado. TXTR8
- (82) Eles estavam prontos para o embate, **no entanto** preocupados, pois não havia sinais do Magriço, porque parara na Flandres, todavia não esquecera o seu compromisso. TXTR9
- (83) Os cavaleiros chegaram a Londres, onde foram bem recebidos, estavam prontos **mas no entanto** preocupados pois faltava um fidalgo. TXTR11

As opções registadas nos exemplos (79) a (83) levantam questões interessantes. De relevar a opção por conectores coordenativos de contraste distintos da conjunção

adversativa *mas*, o que permite a conclusão de que a gramática dos sujeitos assume como viável a coordenação de itens inferiores à frase por intermédio de conectores de base adverbial, como atestam as instâncias (80), (81) e (82). Por outro lado, o exemplo (83) apresenta o reforço da relação de contraste, através da utilização da conjunção adversativa para ligar uma perífrase conectiva contrastiva – *mas no entanto* – uma utilização possível, ainda que pouco aceitável, pese embora a deficiente utilização da pontuação.

A frase (79) apresenta a particularidade de propor a relação de contraste entre os itens articulados através de uma relação de concessão, através do uso de *embora*, que configura uma relação de subordinação adverbial, inesperada dada a idade dos sujeitos. Esta opção é reveladora de uma gramática implícita mais madura e a sua viabilidade prende-se, a nosso ver, com a articulação de estruturas predicativas que legitimam certos processos de elipse, o que resulta em coordenação sintagmática, que, embora sendo exclusiva da coordenação, é permitido com o conector subordinativo *embora*, conforme foi visto.

Conclusões

As observações apresentadas ao longo desta secção permitem, até certo ponto, verificar a diferença entre o conhecimento linguístico (implícito e explícito) e a sua activação nos momentos de produção escrita. Assim, os sujeitos que integram o caso em observação revelam-se, neste momento, escreventes pouco proficientes, uma vez que demonstram uma capacidade limitada de diversificar os conectores interoracionais, embora tenham evidenciado serem capazes de os identificar e de compreender os nexos semânticos que instituem. Observa-se ainda que, em situações que exigem a manipulação desses conectores, os sujeitos recorrem sistematicamente à conjunção coordenativa copulativa *e*, aquela que, de acordo com a investigação, é a primeira conjunção adquirida pelas crianças (Diessel 2004: 151). Dado que estes sujeitos já conhecem e identificam conjunções e conectores coordenativos e distinguem os nexos lógicos veiculados na coordenação, verifica-se alguma distância entre o conhecimento explícito da gramática e a sua aplicação numa situação específica de escrita.

Do ponto de vista pedagógico, esta conclusão tem implicações importantes em relação ao ensino da escrita. Assim, é necessário implementar tarefas de escrita que, tal

como sugerido em Pereira *et al.* (2009: 95), promovam intervenções em todas as etapas do processo, permitindo desenvolver aprendizagens e estratégias cognitivas para planificar, produzir e rever o texto escrito, que mecanizem o recurso ao conhecimento explícito da gramática. Cassany (1993: 87) aponta duas utilidades diversas para o estudo da gramática. Assim, pode surgir ligado ao ensino da expressão escrita, o que permite proporcionar aos aprendentes um conjunto de regras e conhecimentos a aplicar no momento em que procedem à revisão do texto. A segunda função, no entender deste autor, não se relaciona com a escrita, mas consiste em promover a aprendizagem de um conjunto de conhecimentos teóricos sobre gramática, semelhante ao trabalho de ensino-aprendizagem de matemática, por exemplo. Deste modo, o domínio do conhecimento explícito da gramática pode facilitar a criação de um conjunto de regras de correcção, ou de *estratégias de apoio*, passíveis de serem aplicadas durante o processo de redacção, embora o autor entenda que há conhecimento mais útil do que outro (*idem*: 91).

No caso do grupo em observação, verifica-se que estas *estratégias de apoio* não estão criadas, pelo que o conhecimento explícito da estrutura da língua não é activado no momento de revisão e de reescrita.

Torna-se, pois, necessário promover momentos que facilitem o domínio e mecanização dessas estratégias, o que exige um trabalho duplo, assente quer em tarefas conducentes a consolidar o conhecimento explícito da língua, quer em situações de escrita, de revisão e de reescrita que automatizem o processo de redacção.

A observação destes dados permitiu também observar o facto de em nenhuma instância ter ocorrido um conector coordenativo em posição que não a de início de oração, apesar do exercício inicial em que os sujeitos foram confrontados com essa possibilidade, o que indicia que a necessidade de amadurecimento das estruturas linguísticas suplanta a reflexão sobre o funcionamento da língua. Ou seja: ainda que os jovens em idade escolar sejam sujeitos a trabalho específico de observação e de detecção de regularidades linguísticas, no sentido de obterem conclusões sobre a gramática da sua língua materna e conseguirem desenvolver o ser conhecimento explícito da língua, só nos momentos em que a sua maturidade linguística está apta para integrar novas estruturas é que este conhecimento se torna válido. Assim, os dados que recolhemos nesta etapa, levam-nos a assumir que a manutenção da tendência de colocação do conector em posição inicial de oração coordenada levanta a hipótese de que a gramática implícita dos sujeitos favorece esta utilização. Deste modo, apesar de os

sujeitos terem sido levados a reflectir sobre a possibilidade de outras posições para as ocorrências dos conectores de base adverbial, é possível que a sua maturidade linguística não lhes permita ainda lidar com estes dados.

6.5. Etapa 4 – Oficina de gramática: coordenação conclusiva

No sentido de promover um contacto mais aturado com os conectores conclusivos que, comprovadamente, são os que os sujeitos menos utilizam, ainda que reconheçam os nexos lógicos que promovem, conforme já foi visto na secção 5.3.1, foi implementado um momento de treino na sua utilização, em Fevereiro de 2011. Os exercícios propostos seguiram a lógica subjacente a qualquer treino: repetição e mecanização. Distinguimos, em face dos propósitos desta actividade, *oficina de gramática* de *laboratório de gramática*, embora estas designações sejam, por vezes, utilizadas indistintamente. Para nós, a primeira assume a forma de um trabalho de construção de estruturas, de treino ou de mecanização, não havendo recurso a manipulações experimentais nem a observações de regularidades linguísticas que permitam generalizações, aspectos que entendemos caracterizar o laboratório de gramática, pelo que as designações que adoptámos visam traduzir essa diferença.

Para a realização das actividades foram necessários um bloco de aulas de 90 minutos e um segmento adicional de 45 minutos, distribuídos, respectivamente, pela disciplina de Língua Portuguesa e pela Área Curricular não Disciplinar Estudo Acompanhado, cuja orientação ficou a cargo de uma professora de História.

Pretendeu-se sempre que este estudo de caso não fosse intrusivo e não se socorresse de intervenções descontextualizadas e esporádicas, pelo se tentou implementar todas as actividades sujeitas a observação no contexto dos trabalhos das aulas, de acordo com a planificação anual. Assim, as actividades propostas neste momento acompanharam os momentos de cumprimento do Programa e tiveram como ponto de partida o texto narrativo.

Foi elaborada uma ficha de trabalho (Anexo 6), que foi distribuída aos sujeitos, contendo um pequeno texto narrativo e duas propostas de actividades. Os sujeitos liam uma fábula simples, que misturava discurso do narrador com discurso directo das

personagens e eram solicitados a construir frases complexas, que recontavam de forma coerente a acção narrada. Este reconto desenvolvia-se em duas fases:

- construção de frases coordenadas, através de um exercício simples de união de frases simples, unidas por conectores conclusivos e compostas por duas a três orações.
- Reorganização das frases coordenadas obtidas em texto.

Para a concretização da primeira fase, os sujeitos deviam obedecer às instruções:

- (a) Selecciona o conector do grupo que te é fornecido abaixo;
- (b) Utiliza o conector adequado para unir as frases simples e constrói frases complexas;
- (c) Se entenderes ser necessário, podes utilizar a conjunção *e*, mas deves usar também um conector da lista fornecida;
- (d) caso seja necessário, elimina as repetições de sujeito, recorrendo ao sujeito nulo subentendido.

A primeira tarefa era pouco exigente – e pouco desafiante – do ponto de vista cognitivo e tinha como único objectivo familiarizar os sujeitos com a utilização dos conectores conclusivos, através da repetição. Para atenuar a previsível monotonia do exercício, propôs-se a instrução (c), que obrigava os sujeitos a recorrer a processos de elipse, em momentos de construção de frases complexas que implicavam eliminar material repetido como em (84):

- (84) O Lobo quis saber o que teria de fazer para receber os restos saborosos. O Lobo ficou interessado.

Resultados

Os sujeitos não evidenciaram dificuldades no cumprimento desta tarefa, embora seja de referir que o fizeram de forma mecânica, havendo inclusivamente um sujeito que utilizou o item *portanto* para coordenar todas as frases. As observações relevantes que foi possível realizar a partir da concretização deste exercício são, sobretudo, o facto de 17 sujeitos terem utilizado o conector *pois* exclusivamente em contextos causais-explicativos, em frases de que são exemplo (85) e (86):

- (85) Certo dia, um lobo só pele e osso encontrou um cão gordo, forte e com o pêlo lustroso, **pois** não passava fome. CC4
- (86) O Lobo quis saber o que teria de fazer para receber os restos saborosos, **pois** ficou interessado. CC8

Este dado é interessante, na medida em que, conforme vimos na primeira parte deste trabalho, secção 3.1.3, o item *pois*, quando utilizado em nexos conclusivos, tem uma posição fixa na frase distinta dos demais conectores.

Assim, e considerando os dados obtidos a partir de produções anteriormente analisadas, estes dados corroboram a ideia que apontámos nas conclusões da Etapa 3, em 6.4., uma vez que se verifica como dado recorrente que os sujeitos tendem a colocar qualquer conjunção/conector coordenativo no início do segundo termo coordenado. É, portanto, possível que apenas em gramáticas mais maduras ocorram flutuações na posição dos itens conectivos de base adverbial.

Aliada a esta tarefa de treino de construção de frases complexas e de familiarização com os conectores conclusivos, foi proposta uma actividade de escrita, de acordo com a seguinte instrução (Cf. Anexo 6):

Transcreve as frases que construístes, transformando-as num texto. Se entenderes necessário, podes alterar o conector, mas deves utilizar apenas aqueles que te foram apresentados.

O cumprimento desta actividade levou a que alguns sujeitos expandissem consideravelmente as frases, recorrendo a estratégias coordenativas não contempladas

na instrução e mesmo a relações de subordinação, reveladoras de mestrias linguísticas diversificadas:

- (87) O lobo quis saber o que teria de fazer para receber comida, **logo** ficou interessado, e, quando *lhe* foi dito que, se cumprisse as tarefas, o dono ficaria satisfeito e *lhe* daria carne e iguarias bem cozinhadas, e, de vez em quando, umas festas no dorso, a fera decidiu acompanhar o cão. CC12
- (88) Certo dia, um lobo só pele e osso encontrou um cão gordo, forte e com o pelo muito lustroso, **por isso** não passava fome, a dada altura o cachorro disse à fera que se ele o seguisse o homem dar-lhe-ia restos saborosos ficando tão forte como o cão, então o lobo quis saber o que teria de fazer para recebê-los, ficando curioso. CC23

Em (87) verifica-se a capacidade de manipular as estruturas sintáticas, através da utilização de estruturas de subordinação adverbial – *quando lhe foi dito que/ se cumprisse as tarefas* – verificando-se a manutenção das cadeias de referência através de formas pronominais e de estratégias de substituição. De notar ainda a utilização da oração coordenada conclusiva de uma forma quase parentética e o domínio da próclise. Este sujeito evidencia uma consciência sintáctica bastante sólida, distinguindo, através do domínio da pontuação, as fronteiras oracionais. Em contrapartida, a consciência sintáctica e o domínio da estrutura da frase complexa evidenciados em (88) são bastante diversos. O sujeito CC23 recorre à justaposição, não consegue construir cadeias de referência através de formas pronominais e utiliza, como consequência, um vocabulário repetitivo, embora recorra à substituição para evitar repetições. Este sujeito revela ainda grande incapacidade de utilizar os clíticos, utilizando, por exemplo, a ênclise em situações proclíticas e não evidencia consciência sintáctica, utilizando apenas a vírgula antes dos itens *por isso* e *então*. É possível que este uso correcto esteja relacionado com o trabalho desenvolvido com estes sujeitos no sentido de promover o conhecimento explícito da frase coordenada, dado que, nesta altura, os sujeitos ainda não observaram a estrutura das frases subordinadas. De referir que a diferença etária entre os dois sujeitos é de apenas três meses, sendo mais jovem CC12.

Estes dois segmentos comprovam assimetrias ao nível de proficiência, cujos fundamentos estão fora do âmbito deste estudo e escapam da esfera de influência do trabalho realizado nas aulas de Língua Portuguesa. Duarte (2002: 77) defende que

cumprir à escola combater a manutenção destas assimetrias e partilhámos essa visão. Contudo, este combate esbarra com níveis de proficiência e de capacidades de reflexão sobre o funcionamento da língua tão díspares, distribuídos por turmas tão numerosas, que se torna uma tarefa hercúlea. Assim, qualquer docente de Língua Portuguesa/Português dirige o seu trabalho à figura idealizada do aluno médio e procede a intervenções pontuais, sempre que detecta problemas isolados em momentos de avaliação. Estes procedimentos são tendentes à manutenção das várias assimetrias na mestria linguística, que isolam alunos em patamares de desempenho diversos e criam fossos entre as várias competências linguísticas dos jovens escolarizados, condicionando o seu percurso enquanto cidadãos.

A utilização dos conectores conclusivos na transformação de frases coordenadas em texto não permite isolar o predomínio de um em relação a outro, destacando-se o uso adequado de *logo*, *por isso*, *portanto* e *por conseguinte*, tendo esta locução sido a menos utilizada, e nem sempre de forma adequada, como ocorre, por exemplo, em (89).

- (89) O cão disse que se o lobo o seguisse, o homem dar-lhe-ia restos saborosos, portanto ficaria tão forte como ele, **por conseguinte** o lobo quis saber o que teria de fazer para recebê-los, por isso o lobo ficou interessado. CC21

De notar, uma vez mais, o débil domínio da posição dos clíticos e a dificuldade na utilização de construções elípticas ou pronominais, por forma a obstar à repetição lexical. Refira-se que a mesóclise em *dar-lhe-ia* constava da proposta original, não sendo esta ocorrência produzida pelos sujeitos.

Veja-se, a propósito da dificuldade de manipular clíticos, o exemplo (90):

- (90) O lobo quis saber o que teria de fazer para **recebe-los**, por isso ficou interessado, ele só tinha que uivar aos intrusos, agradar ao dono e adular os amigos, logo eram tarefas fáceis, assim **cumpriria-las**, pois o dono ficaria satisfeito, assim receberia carne e iguarias bem cozinhadas e, de vez em quando, umas festas no dorso. CC5

Os itens *então* e *assim* foram utilizados de acordo com a sua multifuncionalidade, surgindo como conectores e aparecendo também, por exemplo, respectivamente como sequenciador temporal, (91), ou com valor anafórico, (92):

- (91) A dada altura, reparou que o canino pescoço tinha esfolado, **então** quis saber porquê, o outro explicou que era obrigado a usar uma coleira e ficar preso, logo este concluiu que o cão trocara a liberdade pelo conforto e pela comida. CC16
- (92) O cão disse ao lobo para este o seguir, e o homem dar-lhe-ia resto saborosos, e **assim** o lobo ficaria tão forte como o cão, o lobo quis saber o que teria de fazer para receber os restos saborosos, logo ficou interessado na ideia e o cão imediatamente explicou que ele só teria de uivar aos intrusos, agradar ao dono, eram tarefas muito simples, e então cumpriria as suas tarefas e o dono ficaria satisfeito, **assim** e ele receberia carne e iguarias bem cozinhadas e, de vez em quando, umas festas no dorso. CC7

De notar que no processo de transformação de frases complexas em texto, se verifica alguma consciência da fronteira oracional, naquilo que concerne à utilização de frases coordenadas, visto que, em circunstâncias de expansão frásica, os sujeitos marcam regularmente a fronteira através da utilização de uma vírgula, o que indicia alguma consciência sintáctica. Esta terá sido obtida, possivelmente, através da reflexão sobre a coordenação e sobre posição das conjunções/conectores coordenativos que os sujeitos tinham realizado em sala de aula.

Conclusões

A observação destes dados permite inferir as seguintes conclusões gerais:

- os sujeitos não dominam a utilização dos clíticos, não distinguindo, intuitivamente, situações de ênclise de situações de próclise;
- os sujeitos recorrem pouco a processos de elipse e a processos de pronominalização que assegurem a coesão textual evitando a repetição lexical;
- os sujeitos privilegiam a utilização de *logo*, *portanto* e *por isso*;
- os sujeitos reconhecem tipicamente a fronteira entre orações coordenadas assinalando-a através da vírgula.

6.6. Etapa 5 – Escrita orientada de texto argumentativo

Na sequência do estudo de um conto de Sophia de Mello Breyner, “A História da Gata Borracheira”, e de um pequeno debate sobre a futilidade e o desejo de fama que o conto em questão abordava, os sujeitos foram solicitados a redigir um texto de opinião sobre a importância da fama nos nossos dias.

A instrução foi dada no Quadro Interactivo e surge reproduzida na Figura 38:



Figura 38 – Instrução de redacção de texto argumentativo

O trabalho de escrita foi desenvolvido a 16 de Março de 2011 e tomou uma aula de 90 minutos, que foi dividida em três momentos: debate sobre a moral do conto para construção de conhecimento a ser activado no momento da escrita; planificação colectiva; redacção e revisão individuais.

Antecedentes

A preparação para este momento de escrita foi construída em vários momentos e envolveu uma sequencialização pedagógica orientada no sentido da aquisição e desenvolvimento de competências e “subcompetências” de redacção e de trabalho de

descrição gramatical. Embora o Programa de Língua Portuguesa (DGEBS 1991) não refira explicitamente o estudo do Texto Argumentativo, aponta como conteúdo de escrita para apropriação de técnicas e modelos a estrutura de um texto de opinião, bem como a respectiva planificação e construção (DGEBS 1991: 45).

Assim, no início do mês de Março – nos dias 4 e 9 – os sujeitos tomaram contacto com a estrutura do texto argumentativo de acordo com o protótipo de Adam (2005).

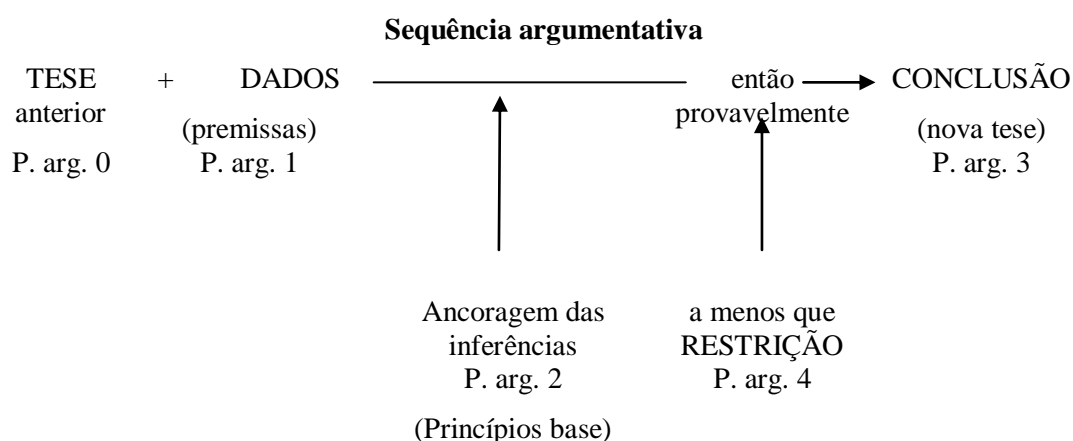


Figura 39 - Esquema da sequência argumentativa prototípica (Adam 2005)

A compreensão desta estrutura prototípica realizou-se através da leitura colectiva de um texto argumentativo elaborado por um escritor competente (Anexo 7). Em grande grupo, os sujeitos identificaram a tese, procederam ao levantamento dos argumentos e respectivos exemplos, verificaram a progressão lógica até à conclusão e foi elaborado um pequeno esquema textual, que os sujeitos deviam aplicar na produção dos seus textos argumentativos. (Anexo 8) Nesta medida, os sujeitos foram orientados para entender o texto argumentativo enquanto um grupo de unidades proposicionais sequencialmente ligadas, progredindo para uma conclusão, que devia ser a confirmação da sua tese inicial, cujo objectivo é propor e defender uma posição em relação a um tema. Assim, para a estruturação de uma sequência argumentativa, tinham tomado contacto com a noção de argumento e a sua importância para o suporte da sua proposta inicial, bem como com algumas expressões, mais ou menos estereotipadas, que permitem estabelecer cadeias de coesão entre as várias unidades de composição de nível

inferior ao texto como um todo, de que são exemplo algumas fórmulas de introdução de conclusão, como “*em suma*”.

Após este trabalho de contacto com a estrutura prototípica desta sequência, os sujeitos foram solicitados a redigir, em trabalho de par, um pequeno texto, subordinado ao tema “*a importância do grupo para os adolescentes*”, que, após concluído, foi submetido a um processo de auto e hetero-avaliação, também em trabalho de par, orientado através do documento em anexo. (Anexo 9).

Tendo em mente a necessidade de activar conhecimento para o desenvolvimento do processo de escrita, esta proposta surgiu na senda de algumas linhas de análise ideológica do conto de Sophia de Mello Breyner que os sujeitos andavam a estudar. Assim, foi promovido um momento de debate e de partilha de ideias, no qual os sujeitos, em grande grupo, comentavam as opções que a protagonista do conto tomava para se sentir integrada num grupo. Este momento permite que os sujeitos tenham acesso a diferentes perspectivas do mesmo tema, favorecendo uma visão mais abrangente do problema a abordar e permitindo também – no nosso entender – que as ideias a utilizar no momento de escrita não sejam convocadas e de imediato transpostas para o papel. Assumindo que os escritores menos experientes geram o conteúdo a utilizar no texto no momento em que o produzem, ou seja, transcrevem os seus pensamentos directamente, é importante promover ocasiões que antecedam a produção escrita e que tendencialmente forneçam ideias a utilizar no texto. A reiteração destes momentos favorecerá a aprendizagem de procedimentos pré-escrita, levando, presumivelmente, a que os escreventes disponham de um período de tempo, que anteceda a produção textual, em que reúnem e organizam o conteúdo a utilizar. Com base em estudos envolvendo jovens escolarizados de Stallard (1974), Wall e Petrovsky (1981), Rose e Sommers (1980) e Emig (1975) que envolveu escritores profissionais, Cassany (1993: 103) refere que os bons escritores dedicam mais tempo à planificação do que os menos competentes, que começam a escrever quase de imediato, assim que lhes é dado um tópico.

Ensinar a escrever é, de facto, um processo trabalhoso e moroso, na medida em que o professor de língua materna deve proporcionar momentos de treino de competências particulares (*microcompetências*), que devem ser postas ao serviço de uma *macrocompetência* que se socorre de todas elas.

Na sequência de uma primeira escrita e da avaliação orientada desta produção, os sujeitos foram solicitados a reescrever o texto original, melhorando-o. O objectivo

desta actividade de reescrita relacionava-se com a necessidade de os sujeitos interiorizarem mecanismos de revisão textual que vão para além das pequenas correcções ortográficas e morfossintácticas que os escritores pouco experientes regra geral realizam, tal como refere Cassany (1993: 103):

Los buenos escritores revisan y retocan el texto más veces que los escritores poco competentes. Asimismo, los retoques que hacen los primeros afectan al contenido del texto, a las ideas expuestas y a la ordenación, mientras que los retoques de los segundos son más formales y afectan sólo a la redacción superficial del texto, a la gramática o a la ortografía.

O processo de escrita, avaliação e reescrita/melhoramento ocupou uma aula de 90 minutos de Língua Portuguesa e uma aula de 90 minutos de Estudo Acompanhado, orientada por uma professora de História. Dado que se tratou de uma sequência de aprendizagem de produção escrita, que funcionou como antecedente pedagógico da produção orientada de texto argumentativo que vai ser descrita, os textos produzidos e o seu melhoramento e reescrita não serão sujeitos a análise neste trabalho.

Em termos sintácticos, para além do estudo explícito da estrutura da frase simples e da coordenação, os sujeitos tinham estudado também a subordinação completiva e temporal, tendo verificado – em trabalho laboratorial – a mobilidade deste tipo de subordinadas, comparando-as com os complementos circunstanciais de tempo. Assim, neste momento, o conhecimento da estrutura da frase complexa abarcava já os processos de coordenação e de subordinação.

Objectivos

Pretendia-se verificar com a análise desta produção a evolução da mobilização de conhecimentos metalinguísticos para a estruturação do discurso, a capacidade de reconhecer as fronteiras entre as orações coordenadas e de activar os conectores coordenativos mais apropriados para assinalar os nexos lógicos instituídos nas várias sequências discursivas, em detrimento do uso reiterado da conjunção coordenativa copulativa *e*. Foi também nosso objectivo verificar se os sujeitos se revelavam capazes de utilizar conectores em posições que não a de início de oração coordenada, em função

de momentos de trabalho precedentes que envolveram trabalho laboratorial, para verificar a mobilidade dos conectores de base adverbial (Cf. Secção 6.4). Quisemos também verificar se os sujeitos utilizavam de forma mais profusa os conectores conclusivos, uma vez que havia sido implementado um momento de treino na sua utilização.

Descrição dos aspectos relevantes das produções

De acordo com a instrução reproduzida na Figura 38, foram produzidos 23 textos, que foram todos transcritos no *Word*, com 184 palavras em média. As observações em relação à qualidade do texto produzido não são o objecto deste estudo. O levantamento de conectores coordenativos (efectuado no *Corpógrafo*) devolveu os seguintes resultados:

Conjunção/ Conector	Nº de Ocorrências
e	124
nem	21
mas	22
todavia	2
porém	3
contudo	9
no entanto	1
ou	25
pois (explicativo)	13
porque	9
porquanto	0
logo	1
portanto	0
assim	8
pois (conclusivo)	0
então (conclusivo)	3
por isso	2
por conseguinte	0
total	255

Figura 40 - Ocorrências de conectores coordenativos

Um dos aspectos que entendemos ser notável é a consciência que, neste momento, os sujeitos globalmente evidenciam em relação às fronteiras de frase, visível na utilização da pontuação, de que (93) a (97) são exemplo.

- (93) De facto, há gente que quer subir na vida à custa de outras pessoas, mas nem sempre se tem o que se quer. Exemplo disto é Renato Seabra, que queria ser famoso no mundo da moda, mas que acabou por ser famoso por outro motivo. Ele foi ajudado por Carlos Castro, um homem famoso com muito dinheiro. Contudo, tudo saiu ao contrário. Não sei porque motivo é que o Renato matou de uma forma violenta o Carlos Castro. Podia ser um grande famoso no mundo da moda, mas estragou a sua vida e pode ser preso. TXTARG4
- (94) A maioria das pessoas acha que ser famoso é o melhor dos estatutos, mas, por vezes, pode ser difícil de controlar. Ao passar a ser famosa, uma pessoa deixa de ter a sua privacidade e passa a estar rodeada de jornalistas e fãs, deixando de poder praticar as suas actividades comuns, como ir ao cinema, ir às compras, entre outras. TXTARG6
- (95) Contudo viver é escolher, por vezes temos dois caminhos o bom que é difícil, o mau que é fácil, logo as pessoas escolhem o caminho fácil que lhes pode custar a vida, como neste caso. TXTARG9
- (96) Normalmente uma pessoa ganha fama por ter dinheiro, por ser conhecida na política, no mundo da moda, entre outros. De facto estas pessoas no início não passavam de simples cidadãos como nós, incluindo eu, mas, mais tarde, estas tornar-se-ão grandes e de bom valor e até podem vir a ganhar os Óscares ou os globos de ouro. TXTARG15
- (97) Deste modo, para conquistarem o sucesso os indivíduos usam os outros, na moda, no desporto, na política, e assim podem subir na vida, como no caso do jovem modelo Renato Seabra. Ele escolheu o caminho mais fácil, usando as outras pessoas, neste caso Carlos Castro, para se tornar famoso, contudo acabou por o levar ao desatino, matando. TXTARG23

Por outro lado, embora se registre uma utilização ainda muito profusa da conjunção coordenativa copulativa *e*, – 124 instâncias em 255 conectores – verifica-se que as suas ocorrências tendem a ser especializadas. Assim, *e* surge em momentos de coordenação interoracional e sintagmática, promovendo a estruturação de enumerações, ou a instituição de relações de sequencialidade temporal entre eventualidades, não ocorrendo, tendencialmente, em substituição de outras mais adequadas para a expressão

de nexos lógicos, como contraste ou conclusão, por exemplo. As instâncias (98), (99) e (100) consubstanciam estas observações.

(98) Também há pessoas que fazem vídeos sem noção, sem sentido, com palhaçadas, ou até onde se podem magoar, e colocam no Facebook ou no Youtube, para conseguirem ter alguma fama e serem falados. TXTARG20

(99) Assim, devemos ser nós próprios a atingir os nossos objectivos utilizando os nossos meios, capacidades ou talento, para sermos alguém na vida e realizarmos os nossos planos, de uma forma individual e sem recorrer a terceiros. TXTARG9

(100) Querem ser importantes na moda e desporto e, por vezes, têm de vender o corpo para isso. TXTARG10

A utilização não especializada de *e* foi detectada em momentos precedentes deste nosso estudo longitudinal e, no nosso entender, traduz um parco conhecimento dos conectores coordenativos e dos respectivos nexos lógicos que são capazes de criar. A utilização mais especializada de *e* associada a uma maior diversidade de conectores coordenativos permite assumir a existência de uma mestria linguística crescente, com raízes no trabalho de reflexão sobre o funcionamento da língua realizado, que se revela, assim, conducente a um conhecimento explícito da língua sólido, capaz de viabilizar a activação de mecanismos coesivos de base sintáctica no momento da produção escrita.

A diversidade na selecção dos conectores coordenativos é visível, sobretudo, nas opções que os sujeitos fizeram para expressar nexos lógicos de contraste. Embora a opção recaia, essencialmente sobre *mas*, os sujeitos utilizaram outros conectores, que em actividades precedentes registavam zero ocorrências, conforme foi visto noutros momentos. Alguns exemplos dessa diversidade são as frases (101), (102) e (103):

(101) Por exemplo, Renato Seabra queria chegar ao auge da sua carreira e lá permanecer, **todavia** em vez de utilizar as suas qualidades ou o seu talento, preferiu facilitar a situação utilizando outra pessoa, neste caso Carlos Castro, para subir na vida. TXTARG12

(102) Eu acredito, por exemplo, que muita gente comete loucuras pelos seus minutos no telejornal no Youtube e mesmo nas redes sociais, atirando-se

de casas, fazendo acrobacias fantásticas, **contudo** isso pode correr mal, desde membros partidos à morte. TXTARG5

- (103) De facto, não devia estar muito confortável nessa relação, já que, Seabra não era homossexual, **porém** nada justificaria a sua atitude, porque cometeu dois erros: além de usar uma pessoa para alcançar glória na moda, matou a mesma pessoa porque não conseguia prosseguir a relação, contrária à que ele exercia. TXTARG1

A utilização dos conectores conclusivos ocorre numa frequência inferior àquela que seria previsível, dada a natureza tipológica do texto produzido e o trabalho específico que foi realizado em torno destes itens. Assim, num universo de 255 conectores, apenas 14 são conclusivos e nem sempre a sua utilização ocorre em circunstâncias de coordenação interoracional ou sintagmática, uma vez que alguns aparecem à superfície do texto, como articuladores discursivos. Exemplo disto é sobretudo *assim*, que é utilizado como introdutor de conclusão, ao nível do discurso, em 6 das suas 8 ocorrências, como no caso dos exemplos (104) e (105).

- (104) **Assim**, podemos concluir que se dá um valor doentio à fama. TXTARG10

- (105) **Assim** o “feitiço virou-se contra o feiticeiro”, sendo a “paga” por ter escolhido o caminho mais fácil. TXTARG23

Uma das utilizações deste conector corre em posição pós-verbal, entre vírgulas e acompanhada de gerúndio, uma situação atípica, visto que não se registou, nesta observação, qualquer outra ocorrência de conectores em posição não inicial de oração coordenada, mantendo-se o padrão de colocação de item conectivo de base adverbial em início de oração.

- (106) As pessoas quando se tornam famosas deixam de ter privacidade **sendo, assim**, seguidas por os fotógrafos e não podem ir a nenhum lado com ninguém, pois inventam boatos. TXTARG10

Os outros conectores conclusivos são utilizados em circunstâncias em que o nexos lógico corresponde a premissa-conclusão, como pode ser visto em:

(107) Contudo viver é escolher, por vezes temos dois caminhos o bom que é difícil, o mau que é fácil, **logo** as pessoas escolhem o caminho fácil que lhes pode custar a vida, como neste caso.TXTARG9

(108) Todos devemos sentir que fazemos algo grandioso, **por isso**, o valor da fama é absurdo.TXTARG21

Um dos aspectos que foi possível observar e que, no nosso entender, indicia uma mestria linguística crescente, é a utilização, ainda que reduzida, do gerúndio coordenado.

(109) Ao passar a ser famosa, uma pessoa deixa de ter a sua privacidade e passa a estar rodeada de jornalistas e fãs, **deixando** de poder praticar as suas actividades comuns, como ir ao cinema, ir às compras, entre outras. TXTARG6

(110) Quando as pessoas não são suficientemente boas ou não acreditam nelas próprias, pagam para ter uma boa reputação, o que só dura uma semana, altura em que as publicações estão à venda ou expostas, **sendo** uma fama momentânea.TXTARG12

Conclusões

Neste momento de investigação e nesta etapa do percurso pedagógico, os sujeitos evidenciam um conhecimento sólido da estrutura da frase complexa, que conseguem activar no momento da produção escrita. Assim, nos aspectos especialmente atinentes às questões sintácticas relacionadas com as estruturas complexas, especificamente aqueles ligados à coordenação, verifica-se que os sujeitos:

- são capazes de assinalar a fronteira de oração;
- elaboram frases complexas, recorrendo a mecanismos coordenativos e subordinativos;
- diversificam o uso de conectores coordenativos;
- colocam tipicamente os conectores em início de oração coordenada.

6.7. Última observação – competência de escrita e domínio dos conectores

6.7.1. Conhecimento dos conectores

No final do ano lectivo, a 25 de Maio de 2011, foi implementado um teste, sob a forma de questionário, (Anexo 10), para averiguar o conhecimento sintáctico dos sujeitos. As questões pretendiam determinar se os sujeitos:

- distinguem frase de oração;
- distinguem conjunções subordinativas de conjunções coordenativas;
- identificavam coordenação de frases subordinadas;
- identificavam casos particulares de subordinação (completiva e condicional);
- reconheciam nexos lógicos de conjunções coordenativas;
- caracterizavam a função de organizadores discursivos;
- construíam frases conclusivas;
- instituíam sequências discursivas conclusivas.

Os resultados foram objecto de tratamento em *Excel* e são apresentados sob a forma de percentagem na Figura que se segue:

100%	identificam frases
26%	identificam orações
100%	reconhecem conjunções/conectores coordenativos
83%	reconhecem conjunções subordinativas
70%	identificam coordenação de subordinadas
13%	reconhecem o valor das elipses no texto escrito
30%	identificam subordinadas completivas
80%	reconhecem conjunções coordenativas e nexos lógicos
72%	identificam frases subordinadas condicionais
85%	caracterizam a função dos organizadores discursivos
78%	utilizam adequadamente conjunções coordenativas conclusivas
43%	criam nexos lógicos conclusivos ao nível textual

Figura 41 - Resultados do teste de conhecimento sintáctico

Estes resultados configuram um grupo de sujeitos que evidencia um bom conhecimento da coordenação, identificando conjunções/conectores coordenativos e respectivos nexos lógicos e utilizando-os de forma adequada. Um dos valores baixos que a Tabela apresenta relaciona-se com o reconhecimento do valor das elipses para o melhoramento do texto. A testagem deste ponto consistiu numa questão aberta sobre formas de melhorar um parágrafo proposto para análise, como consta do Anexo 10. Considerámos acertadas as respostas que remetiam para a necessidade de evitar repetições, mas considerámos incorrectas aquelas que referiam a necessidade de evitar a repetição da conjunção coordenativa copulativa *e*, que aparecia reiterada no segmento proposto para análise como efeito estilístico. Esta sugestão ocorreu em 26% das propostas de melhoramento do segmento. Assim, julgamos que estes desempenhos combinados traduzem alguma consciência do empobrecimento do discurso escrito que a utilização de repetições lexicais produz.

Um aspecto que testámos foi a capacidade dos sujeitos recorrerem a conectores conclusivos para criarem estruturas complexas, tendo sido verificado que em 78% das respostas os sujeitos revelavam domínio dessa estruturação, seleccionando itens conectivos adequados. No entanto, quando solicitados a estabelecer relações conclusivas entre segmentos discursivos, o seu desempenho foi claramente inferior, com apenas 43% de respostas correctas. Podemos, portanto, inferir que genericamente este grupo evidencia compreensão da estrutura da frase e dos nexos semânticos dos conectores conclusivos, mas não revela uma capacidade consolidada de estruturar nexos lógicos conclusivos ao nível do texto. Por outro lado, deve referir-se que nenhum sujeito utilizou conectores em posições não iniciais de oração coordenada.

6.7.2. Competência de escrita e domínio dos conectores

Nos últimos dias de trabalho do 8.º ano de escolaridade, a 18 de Maio de 2011, os sujeitos foram solicitados a produzir um texto argumentativo que reproduzia o tema daquele que fora feito na fase de diagnóstico de escrita, em Outubro. Deve ainda referir-se que entre o anterior momento de recolha de dados (16 de Março) e este não foi desenvolvido qualquer trabalho de produção escrita. Isto deve-se ao facto de entretanto

ter ocorrido a pausa lectiva da Páscoa e a leccionação de três semanas de aulas, pelo que, presumivelmente, os resultados não deveriam diferir daqueles observados no momento anterior. Quanto ao conhecimento explícito da língua, nesta altura os sujeitos haviam amplificado o conhecimento da subordinação, tendo tomado contacto com as frases subordinadas adverbiais condicionais.

Objectivos

O objectivo de investigação em relação a esta produção é claro: pretende-se verificar a distância entre o ponto de partida e o ponto de chegada do caso em análise, de acordo com os parâmetros de investigação que temos vindo a abordar, que são:

- o domínio da utilização de estruturas complexas, com enfoque particular na coordenação;
- a capacidade de diversificar a utilização de conectores/conjunções coordenativas;
- a utilização especializada de conectores conclusivos.

Pretende-se ainda tentar apurar se o trabalho específico de reflexão sobre o funcionamento da língua, assente em metodologias laboratoriais e oficinais, associado ao treino de estratégias processuais de escrita, evidencia eficácia consistente no espaço de um ano lectivo. Não foram definidos objectivos pedagógicos, na medida em que esta actividade visou, exclusivamente, proporcionar um momento de avaliação final do trabalho desenvolvido.

Antecedentes

A preparação para a escrita foi efectuada através do visionamento de um filme, “O Clube dos Poetas Mortos”, que visava levar os sujeitos a reflectir sobre a importância da poesia, uma vez que se pretendia introduzir o estudo deste modo literário, e sobre as relações de autoridade entre adultos e jovens, através do confronto com situações de rebeldia e com as consequências desses comportamentos. O

conhecimento a evocar no momento da escrita foi, assim, construído com base na reflexão sobre os eventos reportados no filme e numa pequena discussão promovida numa aula.

Estas actividades ocuparam três segmentos lectivos de 90 minutos. A tarefa de escrita foi implementada no sentido de permitir observar a autonomia dos sujeitos no momento final de um percurso de aprendizagem. Deste modo, e embora conscientes de todas as particularidades que comporta, foi privilegiado o trabalho domiciliário, no sentido de obrigar os sujeitos a recorrer às estratégias de redacção presumivelmente já adquiridas e ao seu conhecimento explícito da língua, no tempo que entendessem ser necessário. Entendemos que os riscos inerentes à produção de texto em contexto extra-escola eram suplantados pelas vantagens presumíveis de colocar os escreventes numa posição de isolamento e tranquilidade em relação ao tempo, que os levaria a confrontar-se com a necessidade individual de resolver problemas. Os sujeitos acabaram, no entanto, por, maioritariamente, aproveitar uma aula de substituição, de 90 minutos, supervisionada por um professor de Filosofia, para desenvolver a tarefa proposta, havendo apenas um indivíduo que não produziu texto. Assim, no total foram produzidos 22 textos, com 257 palavras em média, de acordo com a instrução:

Redige um texto argumentativo, com entre 200 a 300 palavras, reflectindo sobre a ideia expressa na frase:

Os jovens são incapazes de tomar decisões correctas acerca do seu destino, por isso devem ser os adultos a mandar na vida deles.

Um aspecto que pode ser ressaltado, a propósito deste exercício de escrita, é a dimensão do texto que os sujeitos são solicitados a observar. Deve referir-se que, de proposta para proposta, foi requerido um número crescente de palavras, que teve início com a solicitação de um texto com entre 180 a 200 palavras, tendo os sujeitos utilizado em média 163 palavras por texto, não cumprindo, portanto, o limite mínimo. No segundo exercício sujeito a análise foram pedidas 150 a 300 palavras, tendo os textos em média 184, o que se encontrava acima do limite mínimo. A última proposta tinha como mínimo 200 palavras e a média, de 257 palavras, está já consideravelmente acima

do limite mínimo. Julgamos que isto traduz um maior à vontade perante a escrita, uma actividade que, tradicionalmente, os alunos rejeitam.

É de salientar que o Exame Nacional de Língua Portuguesa do 9.º ano de 2011, solicitava aos examinandos que produzissem “*um texto que pudesse ser divulgado no jornal de uma biblioteca escolar, no qual*” expressassem “*uma opinião favorável à leitura, tentando convencer outros jovens a ler cada vez mais*”, num limite mínimo de 180 e máximo de 240 palavras. Esta instrução solicita, por conseguinte, aos examinandos, alunos que concluíram nove anos de escolaridade, que produzam um texto coincidente com o protótipo argumentativo, num limite de palavras próximo daquele que foi solicitado aos sujeitos desta investigação no início do 8.º ano, ou seja, com menos dois anos de frequência do ensino de Língua Portuguesa. Assim, no final do 8.º ano de escolaridade, os sujeitos que têm vindo a ser observados ultrapassam já os níveis de competência de escrita entendidos pelas entidades oficiais como nível de desempenho expectável no final do 3.º Ciclo. Esta constatação, na nossa opinião, permite inferir a existência, ao nível das instituições, de alguma pobreza ao nível das expectativas de final de ciclo, uma vez que, como se pode comprovar, os alunos são capazes de atingir níveis de desempenho superiores.

A ideia que foi proposta a estes sujeitos apresentava algum potencial de controvérsia, no sentido de permitir que adoptassem uma posição de adesão ou rejeição, que teriam que defender com base nos argumentos que entendessem adequados. Os textos produzidos correspondem ao protótipo argumentativo, ainda que se registe o recurso a outro tipo de sequências tipológicas, sobretudo na apresentação dos argumentos, uma vez que estes assentam em exemplos discursivamente apresentados sob a forma de sequência narrativa. Contudo, tal como propõe Adam (1992) um texto não surge tipicamente apresentado como um conjunto homogéneo de sequências e esta heterogeneidade não invalida a sua identidade argumentativa.

Resultados

Genericamente, os textos produzidos pelos sujeitos apresentam, num momento introdutório, uma posição em relação à ideia proposta para reflexão, que defendem com base em argumentos pessoais, procurando a adesão do destinatário virtual do texto, respeitando, portanto, o protótipo argumentativo. As produções organizam-se de forma

coerente e desenvolvem, regra geral, um raciocínio conducente a uma conclusão, que confirma sempre a posição assumida pelo escrevente na introdução do texto, o que permite inferir da existência de algum tipo de planificação. Assim, a tomada de posição ocorre tipicamente na introdução, frequentemente, de uma forma pueril, e assenta em expressões como:

(111) No que diz respeito à frase acima citada, tenho uma posição negativa face à mesma, dado que os jovens têm capacidades para criarem e construírem os seus próprios objectivos na vida, contudo é importante referir a importância dos pais na educação dos filhos. TXTFIN3

(112) Segundo a minha opinião, tendo em conta a frase acima citada, os jovens devem criar o seu próprio destino, ou seja, os seus próprios objectivos e decisões, contudo, os pais tem uma função na educação dos seus filhos. TXTFIN6

O desenvolvimento do texto tem raiz na apresentação sequencial de argumentos, que são, tipicamente, sustentados em exemplos, sendo frequente, ainda que não exclusivo, o recurso ao enredo do filme que os sujeitos viram em preparação para esta actividade de escrita, como se pode constatar em (113):

(113) Por outro lado, cada pessoa deve escolher o seu destino porque quando algo corre mal (ou bem) apenas a nós o devemos e não a terceiros. Como no filme “O Clube dos Poetas Mortos”, Neil preferiu matar-se do que prescindir do seu sonho de se tornar actor, ou seja, o “sonho” de ser médico era do seu pai, e não dele. Ao decidir matar-se Neil de alguma forma quis mostrar ao pai que também podia tomar as decisões acerca do seu destino sozinho, sem ele poder interferir. TXTFIN8

Alguns sujeitos apresentam argumentos perto da sua realidade quotidiana, recorrendo a argumentos próximos das suas vivências, que tendencialmente generalizam, como pode ser visto, por exemplo em (114).

(114) Mas, também, quando os jovens vão pelo “caminho” errado os adultos devem intervir tentando que voltem para o rumo que devem tomar. Por

exemplo, quando um jovem anda com más companhias e que juntos só fazem asneiras, os pais têm que falar com o filho e tentar chamá-lo à razão. Os adolescentes têm que ter consciência dos actos que efectuam, assim quando erram, com a ajuda dos pais, aprendem a lição. TXTFIN22

Em (115), por outro lado, verifica-se a apropriação do exemplo do filme para a consideração de situações genéricas, o que evidencia uma capacidade de transformação de conhecimento bastante interessante para um sujeito de 13;5.14.

(115) Assim, estas crianças crescem com medo de desiludir os seus pais, pois eles querem que elas sejam, por exemplo, médicos, advogados, ou mesmo juizes, tudo aquilo que gostariam de ter sido e não conseguiram, mesmo sendo o que os filhos não desejavam. Estes jovens quando crescem e já tem o seu emprego não são felizes e muitas vezes não são bons profissionais, pois não gostam do que fazem. O ideal seria que cada um tivesse a oportunidade de seguir o seu sonho e de tentar realizá-lo, isso é o mais importante. Claro que todos pensam em ser, por exemplo, futebolista, actores, cantores e bailarinos, no entanto isso também faz parte da vida de cada jovem. TXTFIN18

A confirmação da tese surge invariavelmente introduzida pela fórmula “*em suma*”, regra geral destacada num parágrafo final, como, por exemplo,

(116) Em suma, os jovens precisam de ajuda para tomar decisões, mas nunca devem ser obrigados a fazer o que não querem. Apenas necessitam de auxílio, apoio e compreensão dos adultos para realizarem, da melhor maneira, os seus sonhos. Os jovens são os adultos do futuro e para um mundo melhor devem ser felizes a trabalhar no que gostam. TXTFIN10

Assim, verifica-se que os sujeitos, nesta altura, evidenciam alguma mestria no domínio da escrita compositiva, sendo capazes de estruturar um texto de acordo com o género argumentativo. Embora seja irrealista considerar que jovens de 13 anos concluíram o seu processo de aprendizagem de escrita e podem ser considerados escritores proficientes, o facto de evidenciarem, neste momento, capacidade de

manutenção de tópico e de obediência à sequência tipológica proposta permite inferir que se encontram bem situados num percurso tendencialmente conducente à maturidade da capacidade de escrita. Estas capacidades colocam estes jovens escritores numa situação de transição entre escritores pouco experientes e escritores proficientes, havendo, contudo, ainda várias etapas que devem ser percorridas para que cada um dos sujeitos ultrapasse uma estratégia de produção textual excessivamente tipificada e rígida e adquira um estilo próprio. Acreditamos que o facto de estes sujeitos, neste momento, evidenciarem auto-confiança em relação ao processo de escrita é um ponto de partida bastante promissor para o desenvolvimento futuro da competência de escrita.

Do ponto de vista frásico, os sujeitos evidenciam capacidades de estruturação bastante heterogéneas. Assim, a par de construções que evidenciam consciência das fronteiras sintagmáticas e oracionais, como em (117) e (118), assinaladas pela utilização da vírgula, ocorrem estruturas que traduzem debilidade na identificação dessas fronteiras, como em (119) e (120) e mesmo, como no caso deste último exemplo, alguma dificuldade de organização oracional e de utilização de estratégias adequadas à construção de cadeias de referência.

(117) De facto, há jovens que não seguem aquilo que querem, mas, por outro lado, há alguns que serão ajudados pelos pais a planear a vida sem serem obrigados a fazê-lo. TXTFIN4

(118) Se não aprendemos a decidir qual o caminho que devemos escolher para alcançar os nossos objectivos, em adultos, quando tivermos mesmo que o fazer, como iremos conseguir? TXTFIN8

(119) Estes jovens quando crescem e já tem o seu emprego não são felizes e muitas vezes não são bons profissionais, pois não gostam do que fazem. TXTFIN18

(120) Acho, que cada jovem tem de fazer as suas escolhas, e aprender com os seus erros. Como no exemplo que fomos visualizando em algumas aulas, num filme, onde um jovem queria seguir o teatro, e seu pais não deixava, então obrigava este a estudar medicina. TXTFIN20

Estas assimetrias tinham sido detectadas noutros momentos e acreditamos que, ainda que se atenuem, presidirão à manutenção de níveis de desempenho e de proficiência diversos.

Os sujeitos procederam regularmente à construção de frases complexas, utilizando estratégias de coordenação e de subordinação sendo escassos os casos de justaposição frásica. Não se regista coerência em relação a estas ocorrências, uma vez que o mesmo sujeito pode evidenciar consciência sintáctica, organizando de forma adequada estruturas frásicas complexas e na mesma produção recorrer à justaposição.

(121) Porém, alguns jovens sentem-se obrigados a fazerem o que não gostam, como por exemplo o caso de um familiar meu. Ele foi obrigado a ser médico, por obrigação dos pais. Hoje já é formado em Medicina, mas contra a sua vontade. TXTFIN4

A utilização das conjunções/conectores coordenativos foi bastante diversificada, como comprova a recolha organizada na figura que se segue.

Conjunção/ Conector	Nº de Ocorrências	
e	166	178
nem	12	
mas	40	57
todavia	0	
porém	5	
contudo	5	
no entanto	7	
ou	33	33
pois (explicativo)	30	58
porque	24	
porquanto	1	
visto que	3	
logo	5	32
portanto	0	
assim	11	
pois (conclusivo)	0	
então (conclusivo)	1	
por isso	15	
por conseguinte	0	
total	358	

Figura 42 - Ocorrências de conectores coordenativos

Embora a conjunção coordenativa copulativa *e* continue a ser aquela à qual os sujeitos preferencialmente recorrem, neste momento verifica-se, tal como já tinha sido detectado na análise anterior, um uso especializado desta conjunção. Um aspecto interessante relativo à utilização desta conjunção é o facto de em nenhuma circunstância ela aparecer em início de frase, como articulador discursivo. Os sujeitos usam-na exclusivamente para coordenar sintagmas e orações, em situações claramente aditivas, de que são exemplo (122) e (123).

(122) Assim, Neil encontrou no professor alguém que confiava **e** com quem conseguia falar do que queria ser no futuro **e** dos seus problemas.
TXTFIN21

(123) Em suma, os jovens devem ser tratados como pessoas **e** as suas opiniões devem ser respeitadas só assim se tornarão adultos felizes, responsáveis, realizados **e** independentes. TXTFIN18

O estabelecimento de relações de contraste continua a ser efectuado tipicamente pela conjunção adversativa *mas*, embora se registem usos adequados de outros conectores contrastivos.

Em relação à utilização dos coordenadores conclusivos, é possível verificar um incremento bastante notório, embora seja interessante registar a ausência de selecção de *portanto*. O item mais utilizado foi *por isso*, sendo a selecção efectuada de forma adequada, como comprovam (124) e (125).

(124) Algumas decisões são difíceis de tomar, se os jovens tiverem de decidir sozinhos, **por isso**, os adultos devem orientar os filhos sem decidirem por eles. TXTFIN6

(125) Existem casos em que os pais são muito conservadores com os filhos, **por isso**, os filhos para se sentirem livres fazem tudo o que os pais não deixam.
TXTFIN22

O recurso a *logo* é também interessante, na medida em que entendemos esta conjunção como bastante especializada para a criação de nexos conclusivos e pouco frequente no discurso oral. Alguns exemplos são:

(126) No meu caso eu quero ser educadora de infância e os meus pais dizem que eu posso ser, mas que tem pouca saída, **logo** posso ficar desempregada. TXTFIN9

(127) Mas por outro lado, eles têm um bocadinho de razão, pois ainda somos novos e não sabemos tudo da vida, **logo** eles nos querem proteger, mas nós os jovens temos que aprender e desfrutar a vida ao máximo, pois não sabemos o dia de amanhã. TXTFIN19

Um dos aspectos que os sujeitos parecem dominar com dificuldade é a supressão de material repetido através de elipses. Enquanto a elipse de sujeito ocorre com regularidade, outros processo elípticos, associados às estruturas coordenadas, estão ainda por dominar, como já tínhamos visto noutras etapas de observação, embora esta dificuldade não seja homogénea. Assim, a par de estruturas como (128), que evidenciam algum controlo dos processos elípticos, ocorrem instâncias como (129), que evidenciam grande dificuldade nessa utilização, resultando em estruturas repetitivas.

(128) O jovem, ao saber, comete suicídio, pois não queria ir mais dez anos para uma escola nem viver uma vida que não queria. TXTFIN5
O jovem, ao saber *[da decisão do pai]*, comete suicídio, pois *[o jovem]* não queria ir mais dez anos para uma escola nem *[queria]* viver uma vida que não queria.

(129) No filme “o Clube dos Poetas Mortos”, a personagem “Neil”_i quis ser actor, mas o pai_i não autorizou e o filho_i acabou por se matar. O pai do jovem_i cometeu um erro ao intrometer-se na vida do filho_i e castigando-o_i, mas Neil_i cometeu um erro pior ao suicidar-se. TXTFIN6

Noutras circunstâncias, de que (130) é exemplo, a utilização de elipses produz estruturas ambíguas.

(130) O pai, zangado, quis que, desta vez, o filho frequenta-se um colégio militar, sem hipotse de cumprir o sonho de representar. Com o desgosto e a frustração, [-] optou por se suicidar. TXTFIN10

Um dos dados relevantes que esta produção permitiu obter é a ausência de ocorrências de conectores coordenativos em posições não iniciais de oração coordenada.

Capítulo 7

7. Análise comparativa das produções dos sujeitos

Com o objectivo de verificar o impacto do conhecimento explícito da estrutura da frase complexa coordenada na competência de escrita dos sujeitos, ao nível do estabelecimento de relações interacionais por intermédio de conectores coordenativos, submetemos os dados recolhidos num momento de diagnóstico, em Outubro de 2010, a uma comparação estatística com os recolhidos no último momento de produção textual, em Maio de 2011.

A figura que se segue reproduz esses dados para facilidade de leitura.

Conjunção/ Conector	Nº de Ocorrências 1º texto		Nº de Ocorrências Último texto	
e	134	135	166	178
nem	1		12	
mas	68	72	40	57
todavia	0		0	
porém	2		5	
contudo	1		5	
no entanto	1		7	
ou	22	22	33	33
pois (explicativo)	23	51	30	58
porque	27		24	
porquanto	0		1	
visto que	1		3	
logo	0	15	5	32
portanto	2		0	
assim	2		11	
pois (conclusivo)	0		0	
então (conclusivo)	1		1	
por isso	10		15	
por conseguinte	0		0	
	159 frases 163 palavras por texto		196 frases 257 palavras por texto	

Figura 43 – Conectores coordenativos recolhidos em Outubro e em Maio

Os sujeitos utilizaram globalmente mais frases e elaboraram textos mais longos. Contudo, o rácio conector coordenativo por frase é exactamente igual nas duas produções. Assim, em média foram utilizados 1,8 conectores por frase, mas as frases diferem na quantidade de palavras por conector: 12,7 palavras por conector em média na primeira produção, e 15,7 palavras em média por conector na última. Acreditamos que os sujeitos também recorrem a estratégias de articulação interoracional que envolvem subordinação. Embora a proficiência de escrita não possa ser ajuizada pela simples contabilidade de conectores coordenativos, estes contribuem para a clareza do discurso, na medida em que explicitam relações lógicas entre proposições, que, de outro modo, têm que ser inferidas.

A escrita de texto argumentativo

Um outro aspecto que podemos referir, de forma breve, relaciona-se com a capacidade de textualização de texto argumentativo dos sujeitos, embora as questões ligadas à estrutura do texto não sejam o aspecto central do nosso estudo. Parece-nos, no entanto, que entre a primeira e a última produção, os sujeitos em observação desenvolveram a sua competência de escrita. Isto pode ser comprovado através de uma comparação rápida entre a produção inicial, de Outubro, e a final, de Maio, por exemplo, do sujeito 1, que a seguir se transcrevem.

Primeira produção do Sujeito 1

Eu acho que por vezes devemos escutar os conselhos das pessoas com mais idade mas também temos necessidade de pensar por nós próprios, qual o melhor caminho a seguir.

Precisamos de completar a nossa maturidade ao decidirmos qual é melhor atitude a tomar consoante o momento.

Às vezes também temos necessidade de ouvir e executar as opiniões de pessoas mais velhas porque são mais maduras, experientes, que já têm conhecimento obtido pela prática, que são mais entendidos do assunto tratado.

Posso então contar um bom exemplo que me aconteceu por isso já tenho uma experiência própria: um dia fui a uma terra pouco conhecida, chamei Pitões das Júnias almocei e fui passear. Durante o almoço chovia. Pois então, depois fui

passar pela terra. Os meus pais disseram para ter cuidado para não cair. Pois eu não prestei atenção e fiz o contrário saltei na lama, escorreguei e sujei-me todo. Por pouco não me sujei.

Em suma, devemos seguir os conselhos dos mais velhos mas quando não acompanhados devemos tomar as nossas decisões.

Por vezes achamos que só nós temos razão mas nem sempre a temos. (185 palavras)

Última produção do Sujeito 1

Os jovens devem ser auxiliados e não mandados pelos adultos, em determinadas circunstâncias, deixando-os desenvolver-se e ganhar experiência.

De facto, os jovens podem e devem tomar certas decisões sobre a sua própria vida como, por exemplo, a profissão que querem seguir no futuro. Por vezes, os adultos ao quererem escolher a profissão para os seus jovens, impõe a sua vontade e influenciam na escolha, contrariando a opinião deles. No futuro essa atitude pode ser negativa para os seus filhos porque se vão sentir frustrados na profissão que exercem, não sendo bons profissionais. O aconselhamento e o diálogo devem estar sempre presentes para evitar más relações entre adultos e jovens, bem como trazer consequências no futuro.

Por outro lado, a inexperiência de vida dos jovens pode levá-los a tomar decisões erradas ou a entrar por maus caminhos. Por isso, devem sempre conversar, pedir opiniões e conselhos a pessoas mais velhas, principalmente aos seus pais ou outros familiares. Um dos casos que essa inexperiência se pode notar é a entrada dos adolescentes no mundo dos vícios e de certas dependências, tais como, o tabaco, o álcool e no pior dos casos a droga. Na maior parte dos casos, essas decisões erradas serão tomadas por influência dos “amigos”. A escolha das amizades nunca é imposta mas os adultos devem estar atentos e aconselhar os seus jovens, alertando para os perigos.

Em suma, os adultos devem “mandar” na vida dos jovens sem serem autoritários, ajudando-os com bons conselhos alertando-os para os perigos. Os jovens devem ser responsáveis, aceitar e respeitar os conselhos dos adultos se quiserem ter a liberdade que ambicionam para tomar as suas próprias decisões. (273 palavras)

Sem pretendermos realizar uma análise detalhada das capacidades de textualização do Sujeito 1 entre os dois momentos, há alguns aspectos que nos parecem bastante relevantes e que se repetem tipicamente nas observações comparativas das

produções dos outros sujeitos. Em relação a este escrevente, cumpre dizer que em Outubro a sua idade era 13;6 e em Maio era 14;3, sendo expectável que tenha ocorrido uma maturação psicológica tendencialmente capaz de proporcionar visões multifacetadas de um problema. Pode também ser referido que no teste de avaliação de conhecimento sintáctico, aplicado no final do percurso, este sujeito obteve a classificação total de 67%.

No primeiro texto, o Sujeito 1 utiliza 6 parágrafos, quase todos com uma única frase, com excepção do quarto, que integra 6 frases. Os três primeiros parágrafos correspondem à introdução e do, ponto de vista da estrutura do protótipo argumentativo, traduzem a tomada de posição do escrevente. O conteúdo informacional poderia ser expresso através de uma única frase complexa, semelhante a: *os jovens devem escutar os conselhos dos mais velhos, porque são mais experientes, sem deixar, no entanto, de tomar as suas próprias decisões, pois só assim ganham maturidade*. A primeira textualização do sujeito é muito deficiente, uma vez que ele se revela incapaz de utilizar estratégias coesivas e de clarificar, através de itens conectivos, as relações lógicas entre as proposições que justapõe, sem estabelecer entre elas nexos lógicos. O quarto parágrafo – o mais extenso – é disto um bom exemplo. Nele, o Sujeito 1 apresenta, sob a forma de exemplo pessoal, numa sequência narrativa, o argumento para a sustentação da sua posição, mas isto é feito por mera justaposição de frases e através da utilização muito incorrecta da pontuação. Os dois últimos parágrafos são a conclusão do texto, na qual o Sujeito 1 reafirma a sua tese inicial. A estruturação corresponde ao protótipo argumentativo, contudo a textualização reflecte – entre outras coisas – a ausência de planificação, a falta de consciência das fronteiras oracionais e o desconhecimento de estratégias coesivas assentes na explicitação de relações lógicas entre as proposições.

A segunda produção evidencia uma diferença bastante notável na capacidade do Sujeito 1 produzir texto argumentativo. O texto apresenta-se dividido em 4 parágrafos e cada um marca partes distintas do texto: a introdução, a apresentação de dois argumentos, cada um no seu parágrafo, e a conclusão. A coesão macro-estrutural é assegurada por articuladores discursivos como: “*de facto*”, “*por outro lado*” e “*em suma*”. Embora reconheçamos que estes itens coesivos são estereotipados e admitamos que estejam mecanizados, acreditamos que a sua utilização adequada e pertinente traduz a consciência de texto do Sujeito 1. A posição pessoal deste escrevente em relação à ideia proposta para reflexão não mudou substancialmente da primeira para a última produção, mas surge agora apresentada numa introdução simples, que agrupa as ideias

numa frase complexa. A apresentação dos argumentos é realizada sequencialmente, sem recurso a segmentos narrativos e com base em situações genéricas, fora da esfera pessoal do Sujeito 1, o que pode traduzir uma maturação psicológica expectável nestas idades, e a conclusão reafirma a tese inicial. Este último texto indicia uma planificação prévia e evidencia consciência sintáctica das fronteiras sintagmáticas e oracionais, através de uma utilização genericamente adequada da pontuação, ainda que com algumas deficiências, para assinalar fronteiras e isolar complementos circunstanciais.

O recurso a estratégias para evitar repetições é um dos aspectos em que o Sujeito 1 evidencia menos solidez, ainda que se registre que o uso de material repetido ultrapasse as fronteiras da frase. Note-se ainda a dificuldade na utilização de elipses, na segunda produção, visível, por exemplo, na estrutura da primeira frase, que abaixo se reproduz:

(131) Os jovens devem ser auxiliados e não mandados pelos adultos, em determinadas circunstâncias, deixando-os desenvolver-se e ganhar experiência.

O Sujeito constrói relações lógicas entre as proposições, embora o recurso a conectores coordenativos seja relativamente escasso e pouco diversificado e realizado com base, sobretudo, nos mais frequentes: “e”, “*porque*” e “*mas*”. Ainda assim, como observa Tapper (s/d: 116), os conectores adverbiais acentuam as relações de coerência num texto, uma vez que as explicitam, mas não são eles que as criam. Assim, este sujeito recorre predominantemente aos conectores que, de acordo com a literatura (Cf. Diesse 2004), são os que a criança adquire mais precocemente, embora conheça os outros itens conectivos.

Embora, conforme tenha sido visto noutros momentos, um grupo de adolescentes evidencie comportamentos heterogéneos e tenhamos registado assimetrias no domínio de estratégias de redacção, ao nível da frase, (Cf. Secção 6.5), entendemos que os dados obtidos nas produções dos sujeitos não diferem, em termo médios, dos textos que acima transcrevemos. Assim, entendemos os aspectos que descrevemos como paradigmáticos.

Uso dos conectores coordenativos

Efectuámos uma análise de variância (teste F) das duas distribuições para o total dos conectores coordenativos utilizados pelos sujeitos nos dois momentos de textualização submetidos a comparação, com auxílio da ferramenta *Excel*, tendo sido obtido um valor de P de 0,297841. Isto significa que as duas séries apresentam variâncias bastante distintas, o que permite inferir com um grau de certeza elevado que se registam diferenças significativas entre as duas observações, dado que quanto mais próximo de 1 for o valor de F maior é a proximidade.

Em relação à utilização dos conectores conclusivos, o valor de P (de acordo com o teste F) é igual a 0,107794, o que evidencia uma variância enorme, levando a prever que observações subsequentes tendencialmente divergiriam da primeira. Assim, registou-se um incremento substancial na utilização dos conectores conclusivos: de 15 ocorrências para 32.

A utilização mais ou menos especializada da conjunção coordenativa copulativa *e*, bem como a sua variação entre as duas produções, foi uma das questões que nos interessou verificar, uma vez que, no nosso entender, uma redução na frequência do seu uso traduziria um conhecimento mais sólido do elenco dos conectores e das suas capacidades de assinalar nexos semânticos específicos. Verificamos, contudo, que se regista uma alteração pouco expressiva no recurso a esta conjunção, que, apesar de tudo, reproduz tendencialmente um uso cada vez mais especificado desta conjunção, traduzido pelos gráficos comparativos, que abaixo se transcrevem.

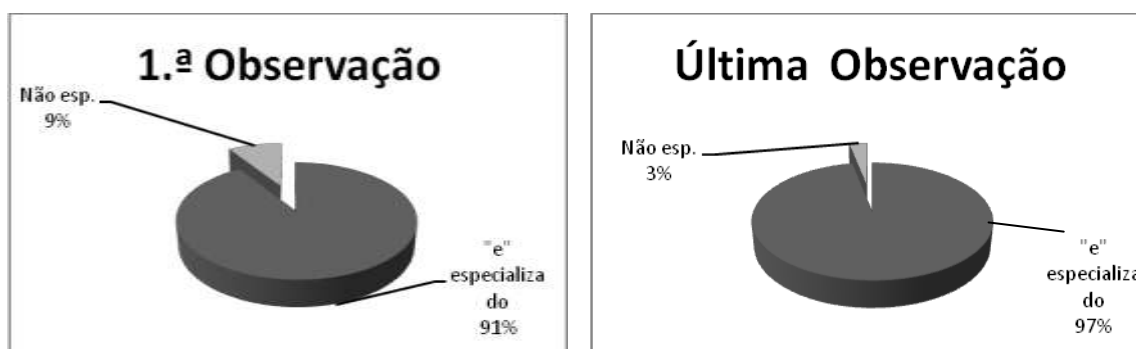


Figura 44 – utilização mais e menos especializada de *e* nas duas produções

A questão que nos interessou particularmente verificar é a utilização dos conectores conclusivos no primeiro momento e no último e esta reveste-se de algumas particularidades.

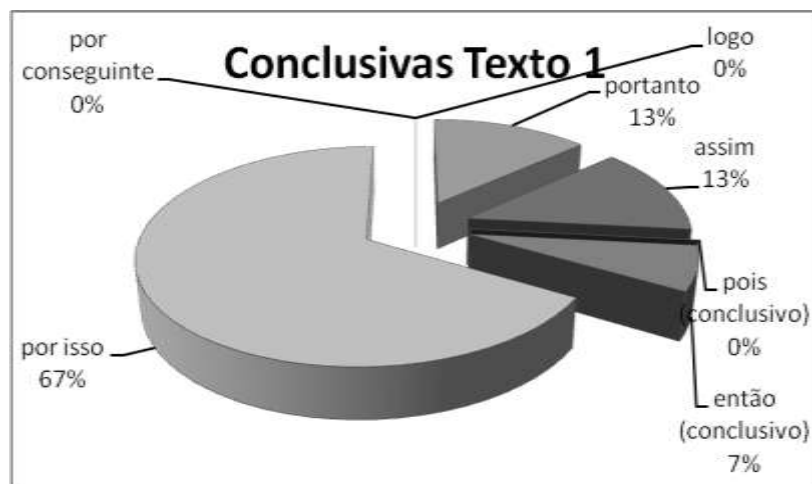


Figura 45 – utilização de conectores conclusivos na produção de Outubro

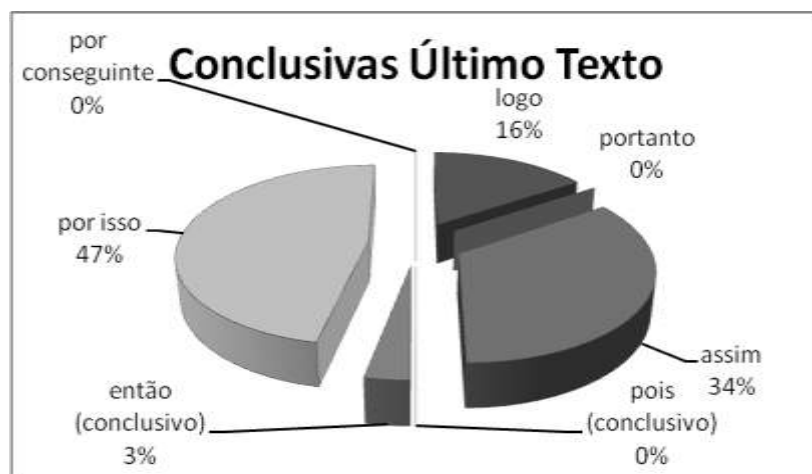


Figura 46 – utilização dos conectores conclusivos na produção de Maio

Um dos aspectos imediatamente observável é a ausência de ocorrências, em ambos os corpus, de *pois*, que para ter valor conclusivo deveria surgir em posição pós-verbal. Apesar de ter sido implementado um laboratório de gramática com o objectivo de proporcionar a manipulação de estruturas coordenadas com itens conectivos de base adverbial, para verificar a sua mobilidade na oração coordenada, e apesar de este item ter sido objecto de ensino formal, os sujeitos tipicamente colocam o conector na posição canónica de início de oração, o que não favorece a ocorrência de *pois* conclusivos nas suas produções. Outro dos conectores ausentes em ambos os corpus é *por conseguinte*.

Conforme foi visto a propósito deste item, (Cf. Secção 3.1.7) a opção de colocação em início de oração coordenada é pouco natural no Português Europeu, ocorrendo, preferencialmente, em posição pós-verbal, acompanhado ou não pelo gerúndio coordenado. Acreditamos que a utilização desta locução seja acessível apenas a gramáticas muito maduras e sujeitos com níveis elevados de mestria linguística. Alguns estudos realizados a propósito da colocação de itens conectivos de base adverbial, tendo como sujeitos regra geral aprendentes de uma segunda língua, revelam a tendência generalizada para a utilização do conector em posição inicial de oração coordenada, (Cf. Tankó (2004) e Shea (2009), entre outros).

Estas observações permitem concluir que a mobilidade dos itens conectivos de base adverbial em orações coordenadas integra tardiamente a gramática dos sujeitos. Diesse (2004: 153) afirma que os advérbios conectivos são muito raros no discurso infantil, o que comprova que a sua aquisição (aprendizagem?) ocorre em idades mais maduras. De facto, é pouco provável que nos dados linguísticos primários, que funcionam como *input* para a aquisição de uma gramática implícita, ocorram advérbios conectivos em posição pós verbal que permitam aos falantes um contacto precoce com esta possibilidade e uma consequente aquisição desta possibilidade sintáctica. Nesta medida, não podemos, em rigor, assumir a aquisição desta opção de colocação destes conectores, uma vez que a mobilidade destes advérbios é aprendida pelo contacto com o discurso escrito. Acreditamos, por outro lado, que a possibilidade de colocação em posições diversas do início da oração coordenada ocorra, preferencialmente, em certos domínios discursivos e seja restrito a determinados protótipos textuais, com os quais os indivíduos contactarão em idades mais tardias. Assim, é possível inferir que indivíduos menos escolarizados dificilmente integrarão na sua gramática a possibilidade de “mover” os conectores coordenativos de base adverbial em orações coordenadas, independentemente da idade que possam ter.

Esta inferência tem implicações relevantes na consideração das metodologias de ensino do Português língua materna, na medida em que nos permite levantar uma hipótese importante em relação à função do professor e ao trabalho de gramática implementado nas aulas. Assim, é necessário que este conheça os estádios de maturidade linguística dos alunos, para que o trabalho atinente ao conhecimento explícito da língua, seja qual for a metodologia adoptada, possa ser frutuoso, ao invés de conduzir a actividades frustrantes para todos os envolvidos. Considerar este pressuposto sustenta a defesa de uma formação de professores bastante sólida na área da linguística,

no sentido de permitir que os docentes envolvidos em trabalho de estudo do funcionamento da língua com crianças e jovens tenham consciência do que pode e não pode ser esperado ao nível do desempenho dos seus alunos e consigam desenvolver metodologias eficazes.

Um dado que também nos parece bastante interessante é a diminuição de ocorrências da locução *por isso*, de 67% para 47%. É possível que o conhecimento mais amplo e mais sólido do elenco dos conectores conclusivos favoreça o recurso a, por exemplo *logo*, que passa a ocorrer de uma forma mais expressiva – de 0% para 16% de ocorrências.

Um dos aspectos curiosos que os dados revelam é a ausência de *portanto*, o que era já visível na recolha intermédia, efectuada a 16 de Março de 2011. Uma hipótese que pode levantar-se a propósito destes dados é a existência de uma correlação entre a crescente consciência da especificidade do texto escrito, que os sujeitos terão desenvolvido, e a não selecção de itens que ocorrem de forma mais frequente na oralidade, como é o caso específico de *portanto* e até de *por isso*. Assim, a confirmar-se esta hipótese, o domínio da competência da escrita estará dependente não apenas do conhecimento da sintaxe da língua e das especificidades dos vários protótipos textuais, mas também da consciência explícita da diferença entre o oral e o escrito, que as crianças e os jovens muitas vezes não chegam a adquirir.

Capítulo 8

8. Conclusões do estudo de caso

8.1. Preâmbulo

Os Programas oficiais em vigor à data deste estudo, (1991-DGEBS) prevêm o estudo da gramática enquanto “*exercício de observação e de aperfeiçoamento dos discursos e de estruturação de conhecimentos linguísticos funcionais*” que “*permite regular e consolidar progressivamente a expressão pessoal nas suas realizações orais e escritas*” (p. 48) e apontam no sentido de “*uma experimentação funcional e lúdica de formas diferentes de dizer as mesmas coisas*” (*idem*). A metodologia de trabalho sugerida nestes programas propõe o treino regular, ao longo do Ensino Básico, da construção de texto, de reconhecimento dos modos de representação do discurso, da organização da estrutura frásica e da pontuação, da distinção das classes de palavras, da identificação dos processos de enriquecimento do léxico e da ortografia.

Por outro lado, os conteúdos gramaticais explícitos a trabalhar, de acordo com este documento, propõem, para o 7.º ano de escolaridade: verificar experimentalmente a coesão de um texto. Para o fazer é sugerida a articulação de diferentes partes de um texto com palavras ou expressões dadas (advérbios, conjunções e locuções adverbiais e conjuncionais). Esta proposta de trabalho mantém-se para o 8.º e para o 9.º ano, passando apenas a integrar uma segunda sugestão metodológica: “*articular, por meio de advérbios, conjunções e locuções adverbiais e conjuncionais, uma série de frases dadas de forma a construir um texto coerente*”. Assim, estes documentos prevêm já, de certa forma, uma metodologia de base experimental, embora o trabalho com os conectores discursivos e frásicos não seja implementado em função de um protótipo textual determinado, um aspecto que convém ter em mente, na medida em que as

relações lógico-semânticas que predominam num texto narrativo são diversas daquelas que ocorrem tipicamente numa sequência argumentativa.

O trabalho com a frase complexa está distribuído pelos três anos deste ciclo de ensino, estando previsto para o 7.º ano, o estudo das frases coordenadas (copulativas, adversativas, disjuntivas e conclusivas) e da subordinação temporal e causal. O 8.º ano contempla apenas a subordinação (condicional, final e completiva), embora proponha a distinção entre formas de ligação de orações, e o 9.º mantém a proposta, definindo como objecto a subordinação consecutiva, concessiva e as relativas restritivas com antecedente. Curiosamente, os Programas não referem as comparativas.

Estas propostas não foram integralmente respeitadas no trabalho com este grupo, conforme foi explicado na secção 5.3. O conhecimento explícito da estrutura sintáctica foi construída de um modo menos apressado, consolidando, ao longo do 7.º ano, o conhecimento sobre a frase simples, a sua organização sintagmática e funções sintácticas e possibilidade/impossibilidade de movimento de sintagmas. Os sujeitos deste estudo aprenderam também a identificar núcleos oracionais e a distinguir frases simples de frases complexas, identificando os nexos lógicos que os conectores explicitam. A distinção entre frases coordenadas e subordinadas e a identificação dos subtipos de coordenação e de subordinação foi abordada apenas do 8.º ano de escolaridade. Assim, o percurso de aprendizagem que os sujeitos em observação seguiram obedeceu parcialmente aos pressupostos programáticos e incorporou sugestões metodológicas previstas nos programas de português a entrar em vigor no ano lectivo 2011/2012, como a prática de actividades de aprendizagem pela descoberta de laboratórios gramaticais. Tentámos, assim, criar momentos em que os aprendentes procedessem à observação de regularidades para detectarem padrões, com base na convicção de que os sujeitos seriam capazes de explicitar uma gramática interna, reconhecendo nos dados o seu conhecimento implícito.

8.2. Conclusões da investigação em contexto escolar

O nosso propósito de investigação centrava-se sobre o processo de aprendizagem da coordenação e sobre a forma de incorporação deste conhecimento na competência de escrita. Tentámos caracterizar todos os procedimentos que foram

desenvolvidos ao longo de um percurso de aprendizagem, integrado no cumprimento de uma planificação anual, estabelecida ao nível da escola e verificar as aprendizagens desenvolvidas pelos sujeitos ao longo das várias etapas. A observação e análise dos dados referentes ao processo de aprendizagem formal da coordenação, associada ao desenvolvimento da competência de escrita, atinente ao protótipo argumentativo, permitiu obter algumas conclusões.

- A. O conhecimento explícito da língua parece influenciar positivamente a competência da escrita. Ao adquirirem consciência sintáctica das fronteiras oracionais e sintagmáticas, os jovens escreventes criam estratégias de organização frásica e discursiva, que os ajudam a criar um texto coeso e coerente. O conhecimento explícito do elenco das conjunções/conectores coordenativos e dos nexos semânticos que explicitam amplifica a possibilidade dos escreventes assinalarem as relações retóricas, sobretudo no discurso argumentativo, permitindo-lhes assegurar a coesão e a progressão textuais. À medida que o conhecimento do elenco dos conectores coordenativos aumentou, os sujeitos tornaram-se mais capazes de clarificar relações entre as proposições das suas produções escritas.
- B. Para o desenvolvimento da competência de escrita é necessário promover o reconhecimento da especificidade do texto escrito e a sua distinção da produção de discurso oral. Verificou-se que estes sujeitos, no momento de produção escrita, devem mobilizavam recursos linguísticos diferentes daqueles que a comunicação oral quotidiana lhes exige. Isso leva a que sejam mais selectivos em relação ao seu repertório lexical, tentem evitar estruturas redundantes e repetitivas e clarificar as relações retóricas entre as sequências discursivas. Esta conclusão, com sustentação nos dados que analisámos, não é nova. Duarte (2010b: 26) aponta a existência de inúmeras linhas de investigação que revelam que *“sem uma reflexão orientada para a tomada de consciência das distinções entre modo oral e modo escrito, não conseguiremos formar leitores fluentes nem escritores experientes. Em particular, não seremos capazes de levar as crianças e os jovens a desenvolver competências essenciais para o seu sucesso escolar, como são, por exemplo, as da escrita académica”*, citando Herriman (1999: 167-8) que afirma que *“A person aware of these distinctions and able to apply them to*

comprehension and production of academic text has a high level of metalinguistic awareness.”

- C. O trabalho em sistema de laboratório gramatical tem limitações relacionadas com o conhecimento implícito da língua dos adolescentes. Assumindo que este conhecimento se adquire por exposição a dados linguísticos primários, os sujeitos revelaram-se incapazes de juízos de gramaticalidade em relação a usos formais da língua e, ainda que manipulem estruturas e, eventualmente, detectem regularidades e formulem generalizações, esse conhecimento não é incorporado nem utilizado. No entanto, acreditamos que, dependendo da formação linguística dos docentes envolvidos, podem ser propostos laboratórios que favoreçam aprendizagens muito válidas e muito sólidas e parece-nos uma metodologia passível de ser utilizada com eficácia.
- D. Parece-nos possível generalizar a conclusão de que a possibilidade de “mover” os itens conectivos de base adverbial em orações coordenadas não integra a competência linguística de jovens de 14 anos. Esta ideia afigura-se-nos como particularmente interessante na medida em que permite questionar alguns pressupostos atinentes ao ensino reflexivo da gramática, que conduz ao metaconhecimento do funcionamento da língua. Assim, os jovens em idade escolar são confrontados com o estudo explícito da coordenação no início do 3.º Ciclo (no 7.º ano) e o trabalho subsequente sobre a frase complexa assume apenas o reconhecimento da diferença entre coordenação e subordinação, não havendo indicações programáticas para retomar a reflexão sobre a sintaxe das estruturas coordenadas. Considerando que os dados que analisámos configuram um quadro que permite concluir (de uma forma que nos parece ser passível de generalização) que os jovens não têm consciência da possibilidade de colocação de conector coordenativo em posição diversa do início da oração coordenada, levanta-se a questão da determinação da maturidade linguística que favoreça este uso. Uma vez que, tipicamente, não é desenvolvido um trabalho específico de sensibilização em relação a esta possibilidade, que, admitimos, ser mais característica do discurso escrito, deveremos presumir que, através do contacto com dados linguísticos presentes em discurso escrito, de domínios discursivos diversos, os jovens, de forma espontânea, adquirem consciência implícita desta possibilidade do uso dos conectores? E assim sendo, em que faixa etária é que estas estruturas são adquiridas? Por outro lado, os Programas que entrarão em vigor no ano lectivo

2011/2012 prevêem o estudo do *advérbio conectivo* no 3.º Ciclo, sem, no entanto, apontar um ano específico do ciclo para o seu estudo. A definição do *DT* para esta categoria descreve-o como “*advérbio cuja função é o estabelecimento de nexos entre frases ou constituintes de frase, como por exemplo relações de consequência, de contraste ou de ordenação, (...) não são afectados pela negação frásica ou por estruturas interrogativas. (...) Os advérbios conectivos distinguem-se de conjunções com valor idêntico por poderem, por exemplo, ocorrer entre o sujeito e o predicado.*” (B 3.1.) A consulta rápida de alguns dos manuais escolares sugeridos para serem utilizados com este novo Programa permitiu-nos verificar várias circunstâncias em que este conteúdo surge previsto para o estudo no 7.º ano. Tendo em conta que os jovens no 8.º ano ainda não são capazes de juízos de gramaticalidade válidos sobre a mobilidade dos conectores de base adverbial, como verificámos em 6.4, acreditamos que este estudo é prematuro, improdutivo e assumirá a forma tradicional de memorização dos advérbios conectivos, que alguns manuais distinguem das conjunções, e cumulativamente das próprias conjunções.

Como nota final, entendemos que as sugestões programáticas em vigor (DGEBS 1991) não consideram a maturidade linguística dos alunos do Ensino Básico, uma vez que transformam a reflexão sobre o funcionamento da língua num trabalho apressado, que não proporciona aos alunos o tempo necessário para que o conhecimento explícito da gramática se consolide. Como afirma Duarte (2010b: 23): “*Sabemos hoje que existem estruturas e processos linguísticos que só são adquiridas muito depois de as crianças iniciarem a escolaridade*” e organizar o estudo da gramática sobre processos que são tardiamente adquiridos tardia em idades precoces parece pouco razoável. De facto, os trabalhos sobre gramática desenvolvidos no contexto escolar traduzem, regra geral, uma atitude anacrónica e improdutivo, na medida em que não propõem uma distribuição de conteúdos fundamentada em conhecimentos sobre os estádios de desenvolvimento linguístico dos jovens.

Este problema subsiste, na nossa opinião, nos Programas oficiais que entrarão em vigor em 2011-2012. Neles é proposta uma lógica que assenta na articulação dos vários ciclos de ensino, pelo que se presume a aquisição de conhecimentos e o domínio de competências de uma forma coerente, progressiva e estruturada. Como se lê nestes

documentos “*estes programas são construídos em função de uma matriz comum aos três ciclos, sem prejuízo de reajustamentos pontuais determinados pela natureza desses ciclos e pelas etapas que eles representam. Espera-se que uma tal matriz favoreça uma visão não atomizadora dos três ciclos, anulando-se assim o risco de eles serem considerados momentos de ensino e de aprendizagem estanques; em vez disso, reconhece-se que os três ciclos traduzem uma progressão constante, obrigando a ponderados cuidados de gestão curricular nos momentos de passagem entre eles.*” (p. 8)

Assim, por exemplo, as propostas atinentes ao estudo da frase complexa têm início, neste documento programático, nos 3.º e 4.º anos de escolaridade, prevendo-se que os alunos distingam frase simples de frase complexa e possam identificar explicitamente a conjunção coordenativa copulativa e as subordinativas temporais, causais e finais (Cf. NPP: 56-57). Apesar de o nosso estudo não incorporar uma investigação sobre as fases de aquisição de conectores/conjunções, parece-nos altamente duvidoso que crianças de 8 e 9 anos sejam capazes de identificar limites oracionais ou núcleos frásicos, para distinguir frases simples de complexas, ou de identificar nexos lógicos temporais, ou distinguir frases subordinadas finais de causais, para poderem identificar estas conjunções em circunstâncias que não envolvam exclusivamente o recurso a mecanismos de memorização. Os professores do 1.º Ciclo com quem contactámos reportaram-nos a ideia de dificuldade de distinção entre categorias lexicais, como nome e verbo, no final do 4.º ano de escolaridade. Embora saibamos que estas crianças são capazes de juízos de gramaticalidade e que no seu discurso espontâneo ocorrem estruturas complexas, parece-nos que dificilmente distinguirão coordenação de subordinação, por exemplo, e que, por conseguinte, a introdução possível da aprendizagem dos itens referidos em idades tão precoces apenas terá como resultado a memorização das listas das conjunções. É duvidoso também que a formação inicial dos professores do 1.º Ciclo – que leccionam múltiplas áreas – seja tão sólida que lhes permita proporcionar aos alunos dados para manipular experimentalmente que contemplem, por exemplo, questões de “*order of mention principle*”, que fazem com que as crianças interpretem, frequentemente e em idades precoces, a ordenação temporal das eventualidades de acordo com a ordem em que são mencionadas e não de acordo com aquela que os conectores temporais instituem (Diesse 2004: 151-152).

Em função disto, entendemos que o trabalho que se venha a desenvolver nos próximos anos previsivelmente irá reproduzir um padrão tradicional – atrever-nos-

íamos a dizer ancestral – de aprendizagem da estrutura da frase complexa, que se limita à apresentação de listas que elencam conjunções e conectores coordenativos e subordinativos, organizados por subtipos, que os alunos memorizam nas alturas de avaliação e esquecem em seguida.

Conclusão

Esta dissertação teve como objectivo tentar entender os processos de formação de unidades linguísticas complexas, nomeadamente no âmbito da coordenação conclusiva, no sentido de determinar de que modo esta forma de articulação frásica e sintagmática é aprendida em contexto escolar e de que modo este conhecimento é activado em momentos de produção escrita.

A coordenação é, conforme foi visto no Capítulo 1 desta dissertação, uma estratégia de construção de estruturas complexas, presente em múltiplas línguas de famílias diferentes, que apresenta características particulares e propriedades específicas. A abordagem que tradicionalmente é feita sobre este processo assenta em propostas de independência dos itens que integram as estruturas coordenadas, que os estudos sintácticos mais actuais têm revelado ser desadequadas para a descrição da coordenação. Assim, desenvolvemos, ao longo deste trabalho, uma tentativa de caracterizar as estruturas coordenadas, com base em propostas que rejeitam a configuração *n-ária* que tenta captar uma presumível independência dos termos coordenados, fundamentada em dados linguísticos que permitem concluir que a conjunção coordenativa integra o segundo termo do complexo coordenado. Estas linhas de investigação assumem a coordenação como uma estrutura hierárquica assimétrica, que tem como núcleo a Conjunção, conforme foi visto no Capítulo 1, proposta que adoptámos neste trabalho. Por outro lado, e assumindo as propriedades formais específicas desta categoria morfológica, que caracterizámos ao longo do Capítulo 2, verificámos que em vários trabalhos produzidos no quadro da Linguística portuguesa eram consideradas Conjunções prototípicas apenas *e*, *mas*, *ou* e *nem*, havendo algumas propostas que não consideravam as frases conclusivas no âmbito da coordenação. Este contexto levou-nos a tentar descrever as frases conclusivas que não seriam, portanto, articuladas por Conjunções coordenativas prototípicas.

Assim, a tentativa de descrição das frases conclusivas levou-nos a caracterizar, ao longo do Capítulo 3, cada um dos itens conectivos que as gramáticas luso-brasileiras elencam como capazes de estabelecer nexos conclusivos. Esta caracterização permitiu-

nos concluir que os conectores conclusivos evidenciam propriedades formais diversas, registando-se entre eles uma Conjunção prototípica – *logo* – que, de acordo com o percurso diacrónico que observámos, do Latim ao Português Europeu Contemporâneo, terá concluído o seu processo de gramaticalização – de advérbio a conjunção – e evidencia todas as propriedades formais que caracterizam a Conjunção. Os outros itens, como *portanto*, *por conseguinte* e *por isso*, evidenciando muitas das propriedades da Conjunção, mas o seu comportamento leva-nos a concluir que são itens conectivos de base adverbial. Neste sentido, verificámos que estes itens, bem como *então* e *assim*, preservam uma propriedade, com raízes na sua etimologia adverbial, que é a possibilidade de ocorrerem em posição não inicial de termo coordenado. Um outro aspecto que também caracteriza estes itens e que não permite que sejam considerados conjunções é poderem co-ocorrer com Conjunções prototípicas.

Estas observações permitiram discutir o estatuto coordenativo das frases conclusivas. Entendemos que a estrutura das frases coordenadas pela Conjunção *logo* segue a configuração geral proposta para descrever a coordenação por autores como Kayne (1994), Johannessen (1998), Zhang (2010) e Matos (2003) para o Português: uma estrutura assimétrica que tem como núcleo a Conjunção, que toma como seu Especificador e Complemento respectivamente o primeiro e o segundo termos coordenados, e que tratámos ao longo do Capítulo 1. As frases complexas em que ocorrem os outros itens conclusivos levantam desafios diferentes em relação à sua descrição. Na sequência desta questão, tentámos caracterizá-las e apresentámos uma proposta, em 3.4., que toma como ponto de partida a dos autores referidos e também a possibilidade de não preenchimento lexical da posição de Conj. Assim, considerando as propriedades adverbiais dos itens conclusivos, nomeadamente a sua “mobilidade” no termo coordenado, entendemos que estes surgem em posições de adjunção nas estruturas coordenadas conclusivas, quer haja preenchimento lexical da posição de Conj, quer esta esteja preenchida por uma Conjunção nula. Esta descrição permite, a nosso ver, captar as várias posições em que linearmente os itens conectivos de base adverbial surgem e dar conta da possibilidade de co-ocorrência com Conjunções prototípicas, uma vez que não concorrem para a mesma posição sintáctica. Contudo, a estrutura hierárquica assimétrica que é actualmente proposta para a coordenação permitiu considerar que as frases complexas contendo orações conclusivas obedecem a uma estrutura desse tipo.

Na Parte 2 desta dissertação, tentámos perceber de que forma os jovens a frequentar o Ensino Básico desenvolviam e actualizavam discursivamente, em sequências argumentativas, o seu conhecimento explícito das estruturas complexas, especificamente daquelas que envolvem processos de coordenação, com um enfoque particular nas frases coordenadas conclusivas, que acreditávamos ser das menos utilizadas. Para desenvolver esta investigação, optámos pelo estudo de caso com análise de *corpora*, seguindo o percurso de aprendizagem de um grupo de alunos de uma escola da cidade do Porto. Esta opção de investigação coloca-nos o problema da possibilidade de generalização das conclusões que obtivemos. Contudo, entendemos que o contacto directo que nos foi permitido realizar, ao longo de um período de tempo significativo, nos facultou a obtenção de dados empíricos capazes de validar inferências sobre os processos de incorporação do conhecimento explícito sobre o funcionamento da língua.

Nesta medida, acompanhámos o percurso pedagógico de aprendizagem da coordenação, justificando opções metodológicas e descrevendo os dados obtidos em produções dos sujeitos em contexto escolar, durante um ano lectivo. Esta opção permitiu-nos recolher dados que consideramos ter alguma relevância para descrever o processo de aprendizagem dos mecanismos de estruturação de unidades complexas coordenadas e dos nexos semânticos que elas permitem instituir.

Assim, este estudo permitiu-nos concluir que os alunos em observação desenvolveram competências de escrita e que a sua consciência linguística suportou esse desenvolvimento específico. Entendemos também que os jovens são sensíveis a algumas das propriedades da coordenação, que presumivelmente farão parte da sua gramática implícita, como, por exemplo, a possibilidade de omitir material repetido. Verificámos também que o conhecimento explícito dos conectores coordenativos permite uma maior diversidade de estratégias conectivas, reduzindo o recurso quase exclusivo a mecanismos de justaposição e de coordenação copulativa, que marcaram a primeira produção do grupo em observação. Assim, a utilização dos conectores conclusivos obteve um incremento acentuado, tendo sido registado um acréscimo de 113,3% da primeira para a última observação. Estes dados permitem inferir que a escolarização e o trabalho específico sobre a gramática da língua materna contribuem para o desenvolvimento progressivo da mestria linguística, concorrendo para uma utilização mais especificada dos itens que asseguram as ligações interproposicionais, no sentido de tornar mais claro o nexo lógico que os vários conectores permitem instituir.

Uma das conclusões que este estudo nos permitiu tirar relaciona-se com a posição dos conectores coordenativos de base adverbial e com a sensibilidade dos jovens em relação à sua “mobilidade”. Assim, verificámos que os sujeitos que observámos revelavam pouca sensibilidade à possibilidade de ocorrência deste tipo de conectores em posição não inicial de termo coordenado, sendo incapazes de formular juízos de gramaticalidade em relação a ela. Constatámos ainda que, apesar de um trabalho laboratorial de sensibilização em relação a esta propriedade das construções coordenadas que envolvem itens conectivos de base adverbial, os sujeitos não revelaram ter incorporado esse conhecimento explícito, uma vez que não o actualizaram nas suas produções escritas. Esta observação levou-nos a formular a hipótese de que a ocorrência dos conectores de base adverbial em posição não inicial de termo coordenado será escassa no discurso oral, pelo que a aprendizagem formal em contexto escolar e a exposição a estes dados funcionará tendencialmente como *input* para a tomada de consciência desta capacidade da língua. É, por conseguinte, função da escola desenvolver as estratégias necessárias a promover a aprendizagem desta potencialidade de ocorrência de itens conectivos de base adverbial. Entendemos, por outro lado, que a aprendizagem tardia desta possibilidade poderá ter influência na aprendizagem de línguas segundas, nas quais também se regista a faculdade de ocorrência deste tipo de itens na fronteira direita de frase, como é o caso de, por exemplo, *though* e *however* em Inglês.

Esta questão leva-nos a considerar necessária o desenvolvimento de estudos subsequentes que estabeleçam com fiabilidade os vários estádios de aprendizagem, de crianças e de adolescentes, relacionados com a possibilidade de apropriação de determinadas potencialidades da gramática, em particular dos conectores conclusivos. O investimento neste conhecimento permitiria, a nosso ver, que as estratégias implementadas para promover o conhecimento explícito da língua e a respectiva incorporação na gramática dos jovens se tornassem mais produtivas. Assim, seria levado, preferencialmente de uma forma transversal, em linha de conta o estádio de proficiência que permite o acesso quer à informação codificada em sequências tipológicas diversas atinentes a diferentes áreas do saber, quer à própria mestria linguística expectável nas várias etapas dos percursos pedagógicos.

BIBLIOGRAFIA

- ADAM, J.M. (2005) *La Linguistique Textuelle, Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris: Armand Colin, 2ª edição.
- (1992) *Les textes: Types et prototypes*, Paris: Nathan Université
- ALMEIDA, M. E. (2009) “Notações Fonético-Evolutivas em Trechos da "Regra De S. Bento” in *Cadernos do CNLF*, Vol . XI I I, Nº 04, pp. 2184-2191: Rio de Janeiro.
- http://www.filologia.org.br/xiiicnlf/XIII_CNLF_04/tomo_2/notacoes_fon_etico_evolutivas_em_MIGUEL.pdf (Consultado a 18 de Julho de 2011)
- ALTENBERG, B. e M. TAPPER (1998) “The use of adverbial connectors in advanced Swedish learner’s written English”, in S. GRANGER (Ed.), *Learner English on Computer* (pp. 80–93). Harlow: AddisonWesley Longman.
- BARBEIRO, L. F. (2007) *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*, ME, DGDIC
- BARBOSA, J. S., (1822) *Gramática filosófica da lingua portuguesa ou principios de gramática geral aplicados à nossa linguagem* Lisboa : Academia Real das Sciencias. <http://purl.pt/128/3/> (Consultado a 12 de Junho de 2010)
- BARBOSA F. (2008) “A Delimitação de Unidades Lexicais Complexas em um Corpus do Samba Carioca Rio de Janeiro”, in *Cadernos do CNLF*, VOL. XI, Nº 11
- BARROS, C. (1988) “Porém: um caso de deriva conclusiva-contrastiva”, in *Revista da Faculdade de Letras : Línguas e Literaturas*, 05, p.101-118
<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2568.pdf>
(Consultado a 10 de Novembro de 2010)
- (2010) “O uso de conectores argumentativos num corpus de gramáticos quinhentistas”, in *Gramática: História, Teorias, Aplicações*, Org.

BRITO, A.M. Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras: Porto.

BARROS, J. de. *Gramática da língua portuguesa. Cartinha, gramática, diálogo em louvor da nossa linguagem e diálogo da viciosa vergonha.* (ed. M.L.C. Buescu) Lisboa: Fac. de Letras da Univ. de Lisboa, 1971. Transcrição Z.O.N. Carneiro (PROHPOR)
http://www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/corpus/texts/xml/b_002
(Consultado a 17 de Julho de 2010)

BECHARA, E. (2009) *Moderna Gramática Portuguesa*, Ed. Nova Fronteira (37ª Edição)

BEREITER, C., e SCARDAMALIA, M. (1987) *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

BERMAN, R. A. (2007) “Developing Linguistic Knowledge and Language Use Across Adolescence” in HOFF, E. e SHATZ M. (ed.) (2007) *Blackwell Handbook of Language Development*, Blackwell Publishing Ltd

BRAUNWALD, S.R. (1997) “The development of because and so: Connecting language, thought, and social understanding”, in J. COSTERMANS e M. FAYOL (eds.), *Processing interclausal relationships: Studies in the production and comprehension of text*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 121-13

BREYNER, S. M. A. (1984) *Histórias da Terra e do Mar*, Lisboa: Texto Editora.

BRITO, A. M. (2003) “Subordinação Adverbial”, in MATEUS, M. H.M. *et al.*, *Gramática da Língua Portuguesa*, Caminho.

BRITO, A. M. B. de e LOPES, H. C. (2001) “Da linguística ao ensino da gramática: para uma reflexão sobre a coordenação e a subordinação”, in FONSECA, F. I. *et al.* (orgs) *A Linguística Na Formação do Professor de Português* Porto: CLUP, Universidade do Porto, Faculdade de Letras.

- CAMACHO, J. (2003) "The Structure of Coordination, Conjunction and Agreement Phenomena in Spanish and Other Languages", in *Studies in Natural Language and Linguistic Theory*, Kluwer Academic Publishers
- CAMERON, C. A. (1996) "Elicitation of knowledge transformational reports while children write narratives", in *Canadian Journal of Behavioural Science*.
http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3717/is_199610/ai_n8737059/
 (Consultado a 26 de Agosto de 2011)
- CANDIDO, F. M. (2009) *Os diferentes padrões das construções com "pois"*, Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.
- CARONE, F. de B. (1988) *Subordinação e Coordenação: confrontos e contrastes*. São Paulo: Ática.
- CARVALHO, J. A. B. "Ensinar a escrever: teoria e prática", in *Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita, Braga, 1999*, Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/481>
 (Consultado a 1 de Janeiro de 2011)
- (1999) "A Expressão Escrita Factor de Sucesso Escolar" in AAVV *Actas do 3º Encontro Nacional da APP*, Lisboa: A.P.P.
- (1993) "Influência da Leitura no Desenvolvimento da Capacidade de Expressão Escrita", in AAVV, *Actas do VIII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa: A.P.L.
- (1990) "A Evolução Sintáctica na Produção Escrita de Crianças e Adolescentes", in *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho.
- CASSANY, D. (1993) *Describir el Escribir, Cómo se aprende a escribir*, Publicaciones Paidós, Barcelona-Buenos Aires-México (2ª edição).

- CHAVES, R. P. (2007a) *Dados para uma melhor compreensão das Estruturas de Coordenação em Português*, Comemorações dos 75 anos do CLUL.
- (2007b) *Coordinate Structures, Constraint-Based Syntax-Semantics Processing*, Dissertação de Doutoramento em Linguística Computacional, Universidade de Lisboa.
- CHIARELL, G. A. (2010) “A relevância do contexto na mudança por gramaticalização tempo>conclusão do jutor então”, in *Estudos Linguísticos*, Vol. 39 1, São Paulo, Campina.
- COLAÇO, M. (2007). “Omissão de material idêntico em estruturas coordenadas: elipse versus ATB”, in *Textos Seleccionados do XXII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Colibri, pp.261-271.
- (2006) “Coordenação e Movimento Sintático: os dados do Português Europeu”, in *Letras de Hoje*, Porto Alegre. v. 41, nº 1, p. 75-97.
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/582/413> (Consultado a 13 de Junho de 2011)
- (2005) *Configurações de Coordenação Aditiva: Tipologia, Concordância e Extração*, Dissertação de Doutoramento, Lisboa: Universidade de Lisboa.
- COSTA. A (2010) *Estruturas Contrastivas: Desenvolvimento do Conhecimento Explícito e da Competência de Escrita*, Tese de Doutoramento, Lisboa: F.L.U.L.
- COSTA, A. *et al.* (2007) “Efeitos de modelização no input: o caso da aquisição de conectores”, in *Actas do XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*: Évora.
- COSTA, J. *et al.* (2010) *Guião de Implementação do Programa. Conhecimento Explícito*, Lisboa: DGIDC.ME.

- COUTINHO, C.P e CHAVES, J. H. (2002) “O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal”, in *Revista Portuguesa de Educação*, Braga: Universidade do Minho. pp. 221-243
- CUNHA, C. e CINTRA, L. (1984) *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Ed. Sá da Costa, Lisboa. (5ª ed.)
- DEB (2001) *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: DEB, ME.
- DE VRIES, M. (2008) “Specifying Coordination, An Investigation into the Syntax of Dislocation, Extraposition and Parenthesis”, in *Language and Linguistics: Emerging Trends*, ed. by Cynthia R. Dreyer, 37-98. New York: Nova.
<http://www.let.rug.nl/dvries/pdf/2008-specifying%20coordination.pdf>
 (Consultado a 27 de Agosto de 2009)
- (2005) “Coordination and Syntactic Hierarchy”, in *Studia Linguistica* 59, 83-105 <http://www.let.rug.nl/dvries/pdf/2005-coord-hierarchy-studli.pdf> (Consultado a 29 de Agosto de 2009)
- DGEBS (1991) *Programa de Língua Portuguesa - Plano de Organização do Ensino/Aprendizagem – Ensino Básico - 3º Ciclo*, vol. I e II. Lisboa: DGEBS, ME.
- DGIDC (2009) *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC, ME.
- (2008) *Dicionário Terminológico para Consulta em Linha (DT)*
<http://DT.dgicd.min-edu.pt/>.
- DIAS, E. S. (1918) *Syntaxe Histórica Portuguesa*, Livraria Clássica Editora, Lisboa.
- DIESSEL, H. (2004) *The Acquisition of Complex Sentences*. Cambridge: Cambridge UP.
- DÖRNYEI, Zoltán (2007) *Research Methods in Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press.

- DUARTE, I. (2010) “Sobre o Conceito de Consciência Linguística”, in DUARTE *et al.* *Avaliação da Consciência Linguística, Aspectos Fonológicos e Sintáticos do Português*, Lisboa: Colibri.
- (2010b) “Mudam-se os tempos, muda-se a gramática”, in BRITO A. M. ORG. *Gramática: História, Teorias, Aplicações*, Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras: Porto.
- (2008)a “Linguística Educacional: uma aposta, a formação de uma comunidade, um horizonte de desafios”, in OLIVEIRA, F. *et al.*, *O Fascínio da Linguagem, Actas do colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*, Porto: CLUP. (2008)b “O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística”, Ministério da Educação, DGIDC.
- (2002) “Complexidade Sintáctica: Suas Implicações no Ensino de Língua Materna”, in MELLO *et al.* (eds.): *Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*, Coimbra: Almedina.
- (1998). “Algumas boas razões para ensinar gramática”, in 2.º *Encontro de Professores de Português. A Língua Mãe e a Paixão de Aprender*. Actas: 110-123. Porto: Areal.
- (1997) “Ensinar Gramática: para quê e como?”, in *Palavras* 11: 67-75, Lisboa: APP.
- (1992) «Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório de conjuntivo» in DELGADO-MARTINS, M. R. *et al.* *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Colibri.
- DUFF, P. (2008) *Case Study in Applied Linguistics*, New York: Routledge.
- (2002) “Research Approaches in Applied Linguistics”, in KAPLAN R. *et al.*, *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press.
- FERNANDEZ-SALGUEIRO, G. (2008) *Aspects of the syntax of (TP-)Coordination, Across-the-Board extraction and Parasitic Gaps*, PhD Thesis, University

- of Michigan, Horace H. Rackham School of Graduate Studies.
<http://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/60674> (Consultado a 23 de Novembro de 2009)
- FERRARI, L. V. (2001) “Construções gramaticais e a gramática das construções condicionais”, in *Scripta*, Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p. 143-150, 2º sem.
http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta09/Conteudo/N09_Parte01_art12.pdf (Consultado a 3 de Outubro de 2010)
- FONSECA, F.I. (1994) “A urgência de uma pedagogia da escrita”, in *Gramática e Pragmática, Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*, Porto: Porto Editora.
- EVERS-VERMEUL, J. (2005) *The development of Dutch connectives: Change and acquisition as windows on form-function relations*, Tekst. - Proefschrift Universiteit Utrecht. <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2005-0817-200059/index.htm> (Consultado a 30 de Janeiro de 2011)
- FABRE-COLS, C. (2002) *Réécrire à l'école et au collège* [Rewriting in Basic Education]. Paris: ESF.
- FÉRY, C. e HARTMANN, K. (2005) “The Focus and Prosodic Structure of German Right Node Raising and Gapping”, in *The Linguistic Review* 22.
- HARTMANN, A. (2001) *Right Node Raising and Gapping. Interface Conditions on Prosodic Deletion*, John Benjamin's Publishing Company.
- HASPELMATH, M. (2004) “Coordinating Constructions: an overview”, in *Coordinating Constructions* 3-41, John Benjamins Publishing Company.
- (2000) “Coordination”, in SHOPEN, Timothy (ed.) *Language typology and linguistic description*, 2nd ed. Cambridge: CUP.
<http://wwwstaff.eva.mpg.de/~haspelmt/coord.pdf> (Consultado a 27 de Agosto de 2009)
- JOHANNESSEN, J. B. (1998) *Coordination*, Oxford Studies in Comparative Syntax.

- JOHNSON, K. (2008) "Gapping Is Not (VP-)Ellipsis", in *Linguistic Inquiry*, Volume 40, Number 2, Spring, pp. 289-328 (Article)
<http://people.umass.edu/kbj/homepage/Content/GapnotEllipsis.pdf>
 (Consultado a 29 de Agosto de 2009)
- KASAI, H. (2004) "Two Notes on ATB Movement", in *Language and Linguistics*, 5.1:167-188
<http://www.ling.sinica.edu.tw/eip/FILES/journal/2007.3.9.80344789.4168127.pdf> (Consultado a 12 de Setembro de 2009)
- KAYNE, R. S. (1994) *The Antisymmetry of Syntax*, Linguistic Inquiry Monograph Twenty-Five, The MIT Press: Cambridge.
- KO FREITAG, R. M. (2009) "Estratégias gramaticalizadas de interação na fala e na escrita: marcadores discursivos revisitados", in *Revel*, vol. 7, n. 13.
http://www.revel.inf.br/site2007/pdf/15/artigos/revel_13_estrategias_gramaticalizadas_de_interacao.pdf (Consultado a 15 de Novembro de 2010)
- LEVINSON, S. C. (1983) *Pragmatics*, Cambridge Textbooks in Linguistics, Cambridge University.
- LOBO, M. (2003a) *Aspectos da Sintaxe das Orações Subordinadas Adverbiais do Português*, Dissertação de Doutoramento em Linguística, apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- (2003b) *Orações Adverbiais com Conectores vs Orações Adverbiais sem Conectores: Distribuição e Propriedades Sintáticas*, Univ. Minho.
- (2001) "Aspectos da Sintaxe das Orações Gerundivas Adjuntas do Português". XVII Encontro Nacional da A.P.L., in *Actas do 17º Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa.
- (2002) *Para uma Sintaxe das Orações Causais do Português*, U.N. de Lisboa.
http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/grupos/linguistica_comparada/eq

uipa/marialobo/marialoboapl2000.pdf (Consultado a 23 de Novembro de 2009)

LONGHI-THOMAZI, S. R. (2006) “Gramaticalização de Conjunções Coordenativas: a história de uma conclusiva”, in *Gragoatá*, nº 21, Niterói.

(2006a) “Gramaticalização, (inter)subjetivização e modalidade epistêmica: o caso de ‘assim’”, in *Estudos Lingüísticos XXXV*, p. 1772-1779.

<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/375.pdf> (Consultado a 16 de Novembro de 2010)

(2002) *A Gramaticalização da Perífrase Conjuncional “só que”*, Campinas, SP. Tese de Doutorado.

LOPES, H.C.L. (2004) *Aspectos Sintáticos, Semânticos e Pragmáticos das Reflexões Causais, Contributo para uma Reflexão sobre o Ensino da Gramática*, Tese de Doutorado, Universidade do Porto.

LOPES, A. C. M. *et al.* (2001) “As construções com portanto no PE e no PB”, in *Scripta*, volume 5, número 9, Minas, Belo Horizonte: PUC.

(1996) “Então: elementos para uma análise semântica e pragmática”, in CASTRO, I. (org.), *Actas do XII Encontro Nacional da APL*. Lisboa: Colibri.

MARQUES, R. P. (1999) “Variações de forma e sentido em construções condicionais”, in *Actas do XIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (Aveiro, 28-30 de Setembro de 1998)*, Vol. II, Braga: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 219-238.

MARTELOTTA, M. E. T. *et al.* (1996a) “O paradigma da gramaticalização”, in MARTELOTTA, M. E. T. *et al.* (orgs.) *Gramaticalização no Português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

- (1996b) “Gramaticalização de ‘então’”, in MARTELOTTA, M. E. *et al.*, *Gramaticalização no Português do Brasil – uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
http://www.discursoeagramatica.lettras.ufrj.br/download/publicacao_livro_gramaticalizacao.pdf (Consultado a 10 de Maio de 2011)
- MATEUS, M. H.M. *et al.* (2003) *Gramática da Língua Portuguesa*, Caminho.
- MATOS G. (2006) “Coordination vs Subordination adverbiale – Propositions Causales en Portugais”, in *Coordination et Subordination: Typologie et Modélisation*, OPHRYS, Paris.
- (2005) *Relatório de Disciplina*, Seminário de Pós-Graduação em Linguística, FLUL, Lisboa.
- (2003)a “Estruturas de Coordenação”, in MATEUS *et al.*. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Ed. Caminho. cap.14, pp.549-592.
- (2003)b “Construções Elípticas”, in MATEUS *et al.* *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Ed. Caminho. cap.21, pp.871-913.
- (1992) *Construções de Elipse do Predicado – SV Nulo e Despojamento*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- MATOS, G. e CYRINO, S. (2006) “Anáfora do Complemento Nulo: anáfora profunda ou de superfície? Evidência do Português Brasileiro e Europeu”, in *Letras de Hoje*.
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/584/415> (Consultado a 29 de Agosto de 2009)
- MIRANDA DE FREITAS, C. A., M. (2006) *A Novela Portuguesa No Século XVII: O caso Mateus Ribeiro*, Dissertação de Mestrado, Porto: Fac. Letras.
- MÓIA, T. e VIOTTI, E. (2004) “Sobre a semântica das orações gerundivas adverbiais”, in *Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL. pp. 715-729.

- MUNN, A. (1993) *Topics in the Syntax and Semantics of Coordinate Structures*, Doctoral dissertation, University of Maryland, College Park. http://ling.umd.edu/assets/publications/munn_1.pdf (Consultado a 12 de Julho de 2007)
- (1998) “ATB Movement without Identity”, in AUSTIN e LAWSON (eds) *Proceedings of ESCOL 97*.
- NEVES, M. H. de M. (2002) *Gramática do Português Falado*. V. II. Campinas: Editora da Unicamp.
- (1999) “As Construções Condicionais”, in NEVES (org.) *Gramática do Português Falado VII*, Campinas: UNICAMP/ Humanitas/ FAPESP. 497-544.
- NUNES, J. J. (1930) *Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa*, Livraria Clássica Editora.
- OLIVEIRA, F. et al. (2008) “Questões de Semântica Temporal nos Programas de Português do Ensino Secundário” in OLIVEIRA, F. e DUARTE, I. M. orgs. *O Fascínio da Linguagem, Actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*, Porto: CLUP/FLUP.
- PEREIRA, M. L. A. (2000) *Escrever em Português – Didáticas e Práticas*. Porto: Asa.
- PEREIRA, L., CARDOSO, I, e GRAÇA, L. (2009). “For a definition of the teaching/learning of writing in L1: Research and action”. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 9(4), 87-123. <http://l1.publication-archive.com/public?fn=enter&repository=1&article=311> (Consultado a 15 de Fevereiro de 2011)
- PERES, J. A. (1997) “Sobre Conexões Proposicionais em Português”, in BRITO, A. M. OLIVEIRA, F., DE LIMA, I. P. e MARTELO, R. M. (orgs.) *Sentido que a Vida Faz. Estudos para Óscar Lopes*, Campo das Letras, Porto; 775-787.

- PERES, J. e MASCARENHAS S. (2006) “Notes on sentential connections in Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*” 5 (1)., pp. 113-169.
http://semanticsarchive.net/Archive/ThhNWIOY/Peres_Mascarenhas_2006_sentential_connections.pdf (Consultado a 30 de Janeiro de 2011)
- PERES, J. A. e MÓIA, T. (1995) *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*, Caminho.
- PERES, J., MÓIA, T. e MARQUES, R. (1999), “Sobre a Forma e o Sentido das Orações Condicionais em Português”, in FARIA, ISABEL HUB (org.), *Lindley Cintra, Homenagem ao Homem, ao Mestre e ao Cidadão*, Lisboa: Edições Cosmos / Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, pp. 627-653.
- PEZATTI, E. G. (2001) a *O Advérbio Então Já Se Gramaticalizou Como Conjunção?* São Paulo: DELTA, v. 17, n. 1.
Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502001000100004&lng=pt&nrm=iso (Consultado a: 14 de Março de 2010)
- (2001)b “A Posição de Portanto na Oração”, in *Estudos Linguísticos*, vol. 30, Grupo de Estudos Linguísticos de Estado de São Paulo: S. Paulo.
- (2000) “Portanto: conjunção conclusiva ou advérbio?”. in *Scripta*, volume 4, número 7. PUC Minas, Belo Horizonte.
- PINTO, M. da G. (2010) “Da escrita ou de um longo caminho para um possível final bem sucedido”, *LINGVARVM ARENA - VOL. 1 - N.º 1*, pp. 103-132
<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8645.pdf> (consultado a 23 de Julho de 2011)
- (2000) “Só me faltava a psicolinguística... Da(s) memória(s) no processamento da linguagem: algumas notas sensíveis à aprendizagem” in FONSECA, F. I. *et aliae* orgs. *Actas do Colóquio A Linguística na Formação do Professor de Português*, Porto: CLUP/FLUP.

- PROGOVAC, L. (1998) *Structure for Coordination I & II*, Glot International, Vol. 3, Issue 7.
- PULLUM, G. e ZWICKY, A. (1986) “Phonological Resolution of Syntactic Feature Conflict”, in *Language* 62, 751-773
<http://www.stanford.edu/~zwicky/phonological-resolution.pdf>
 (Consultado a 25 de Agosto de 2009)
- QUIRK, R., GREENBAUM, S. LEECH, G. e SVARTVIK, J. (1985) *A Comprehensive Grammar of the English Language*, London/New York: Longman.
- RAPOSO, E. P. (1992) *Teoria da Gramática. A Faculdade da Linguagem*, Caminho, 2ª Edição.
- RIO-TORTO, G. M. (2008) “Mudança genolexical: teoria e realidade”, in *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* - Vol. 3
- ROCHA, A. P. A. (2006) *Gramaticalização de conjunções adversativas em português: em busca da motivação conceptual do processo*, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
<http://dominiopublico.gov.br/download/texto/cp034910.pdf> (Consultado a 28 de Dezembro de 2009)
- SAG, I., GAZDAR, G. *et al.* (1986) “Coordination and How to Distinguish Categories”, in *NLLT* 3, 117-171.
<http://lingo.stanford.edu/sag/papers/Sagetal85.pdf> (Consultado a 23 de Agosto de 2009)
- SILVA, M. C. V. da “Para uma didáctica da gramática: a aula de língua portuguesa como um laboratório de língua Textos Seleccionados”, in *XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Porto, APL, 2010, pp. 717-732.
- SANTOS, A. L. (2007) “A aquisição de elipse de VP em PE e a natureza inata da condição de identificação sobre a elipse”, in A. COUTINHO e M. LOBO (eds.) *Textos seleccionados do XXII Encontro da APL*. Lisboa: APL /

Edições Colibri. http://www.clul.ul.pt/equipa/asantos/Santos_2007.pdf
(Consultado a 12 de Abril de 2011)

SANTOS, E. C. M. dos (2008) “O Articulador Então em Construções Consecutivas no PB Falado”, in *Cadernos Do CNLF*, 104 Vol. XI, Nº 12, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

SAPATA, A. C. (2005) *O Articulador discursivo então e suas várias funções no Português escrito do Brasil*, Campinas, SP : [s.n.], Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

SHEA, M- (2009) “A Corpus-Based Study of Adverbial Connectors in Learner Text”, in *Adverbial Connectors in Learner Texts, MSU Working Papers in SLS, Vol.1*.

SILVANO, P e RODRIGUES S. (2010) “A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação”, in *Gramática: História, Teorias, Aplicações*, Org. BRITO, A.M. Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras: Porto.

SIM-SIM, I. et al. (1997) *A Língua Materna na Educação Básica*, Lisboa: DEB.ME.

SKRABALOVA, H. (s/d) *Quelques Remarques sur l'Analyse des Expressions Coordonnées*, Université Paris 3
<http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:j4-WqeR6spcJ:www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/ED/student/stas/RJC5.pdf+skrabalova+la+syntax&hl=pt-PT&gl=pt&sig=AHIEtbQokXNkuWrM1QvYNkNCXzyH47abyA>
(Consultado a 26 de Dezembro de 2009)

SOUZA, E. R. F. (2009) *Gramaticalização dos itens linguísticos assim, já e aí no Português Brasileiro: um estudo sob a perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional*, Campinas, SP: [Tese de Doutorado].

SWEETSER, E. (1990) *From etymology to pragmatics*. Berkeley: University of California. (PhD Dissertation).

- TANKÓ, G. (2004) “The use of adverbial connectors in Hungarian university students’ argumentative essays”, in *How to Use Corpora in Language Teaching*, John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia.
- TAPPER, M. (s/d) *Connectives in advanced Swedish EFL learners’ written English – preliminary results*
<http://www.sol.lu.se/fileadmin/media/forskning/workingpapers/engelska/vol05/Tapper-wp-05.pdf> (Consultado a 26 de Agosto de 2011)
- VALLE C. R. M. (2000) “Marcadores Discursivos: Considerações sobre os Limites entre a Gramaticalização e a Discursivização”, in *Working Papers em Lingüística, UFSC, N.4*.
- VINCENT, D.; VOTRE, S.; LAFOREST, M. (1993) *Grammaticalisation et post grammaticalisation langues et linguistique*. Quebec: Université Laval.
http://www.lli.ulaval.ca/fileadmin/llt/fichiers/recherche/revue_LL/vol19/LL19_71_103.pdf (Consultado a 13 de Fevereiro de 2011)
- YIN, R. K. (1994) *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. (trad. Daniel Grassi (2001)) – (2.ed.) -Porto Alegre: Bookman.
- ZHANG, N. (2010) *Coordination in Syntax*, Cambridge Studies in Linguistics Series 123, Cambridge: Cambridge University Series.

CORPORA

CRPC (*Corpus de Referência do Português Contemporâneo*), Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

CIMP (*Corpus Informatizado do Português Medieval*), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

CHPTB (*Corpus Histórico do Português Tycho Brahe*) Instituto de estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL-UNICAMP).

Obras Completas de Luís De Camões, Correctas e Emendadas pelo Cuidado e Diligencia de J. V. BARRETO FEITO e J. G. MONTEIRO. Tomo segundo. Lisboa. (1843)
(disponível em <http://manybooks.net/titles/camoesl3150931509-8.html>
(Consultado a 23 de Maio de 2010)

Obras Completas do Padre António Vieira, (disponíveis em <http://www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/sermoes.html>) (Consultadas a 12 de Junho de 2009)

GARRETT, A. (1846) *Viagens na Minha Terra*, disponível em <http://manybooks.net/authors/garretta.html> (Consultado a 29 de Março de 2010)

ANEXOS

Exmo.º Sr.(a) Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a):

Na sequência das informações transmitidas na reunião de Encarregados de Educação da turma E do 8º ano, realizada a 6 de Janeiro de 2011, a professora de Língua Portuguesa solicita, por este meio, a sua autorização para analisar e utilizar dados obtidos a partir de exercícios de gramática e de escrita realizados pelo seu educando na sala de aula.

Todos os dados recolhidos serão processados de forma anónima e a sua recolha tem como único objectivo o desenvolvimento de um projecto académico de investigação em Linguística Aplicada, que visa determinar de que forma os jovens em idade escolar recorrem a determinados conhecimentos gramaticais no momento em escrevem. A professora de Língua Portuguesa garante também que esta investigação respeita todos objectivos do trabalho previstos no Programa da disciplina, pelo que não ocorrerão perturbações nas aprendizagens dos alunos.

Grata pela compreensão

Maria do Carmo Oliveira

O Encarregado de Educação do aluno nº ____, _____,
do 8º E, autoriza a recolha e o tratamento dos dados obtidos para fins de investigação académica, com a garantia do anonimato do meu educando.

Aluno _____ nº _____ 8º _____

Idade _____ Data de nascimento _____

Este inquérito visa apurar um conjunto de características relacionadas com as competências de escrita e de leitura dos 26 alunos que integram a turma E do 8º ano, no âmbito de um estudo académico sobre o impacto do Conhecimento Explícito da Língua no domínio de estratégias de estruturação discursiva na produção escrita. Obrigada pela colaboração!

1. Idade com que entrei para o 1º Ciclo _____
2. Escola em que frequentei o 1º Ciclo _____
(Concelho _____ Distrito _____)
3. Escola em que frequentei o 2º Ciclo _____
(Concelho _____ Distrito _____)
4. Estou no 3º Ciclo pela primeira vez
☐ Sim
☐ Não (Indico a escola que frequentei antes desta _____
(Concelho _____ Distrito _____))
5. Fiquei retido em algum ano de escolaridade:
☐ Sim (Indico o(s) anos(s) _____)
☐ Não
6. Beneficiei de aulas de Apoio Pedagógico Acrescido
☐ Sim (Indico o(s) anos(s) _____)
☐ Não
7. Indico as actividades que preenchem o meu dia, durante o tempo que estou fora da escola (posso assinalar mais do que uma):

<input type="checkbox"/> Pratico desporto Qual? _____	<input type="checkbox"/> Todos os dias. <input type="checkbox"/> Regularmente. <input type="checkbox"/> Uma a duas vezes por semana.	Tempo que gasto em média, por dia, nesta actividade. _____
<input type="checkbox"/> Vejo televisão.	<input type="checkbox"/> Todos os dias. <input type="checkbox"/> Regularmente. <input type="checkbox"/> Uma a duas vezes por semana.	Tempo que gasto em média, por dia, nesta actividade. _____
<input type="checkbox"/> Leio.	<input type="checkbox"/> Todos os dias. <input type="checkbox"/> Regularmente. <input type="checkbox"/> Uma a duas vezes por semana.	Tempo que gasto em média, por dia, nesta actividade. _____
<input type="checkbox"/> Jogo Playstation (WII, PSP...)	<input type="checkbox"/> Todos os dias. <input type="checkbox"/> Regularmente. <input type="checkbox"/> Uma a duas vezes por semana.	Tempo que gasto em média, por dia, nesta actividade. _____
<input type="checkbox"/> Ando na Internet.	<input type="checkbox"/> Todos os dias. <input type="checkbox"/> Regularmente. <input type="checkbox"/> Uma a duas vezes por semana.	Tempo que gasto em média, por dia, nesta actividade. _____
<input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____	<input type="checkbox"/> Todos os dias. <input type="checkbox"/> Regularmente. <input type="checkbox"/> Uma a duas vezes por semana.	Tempo que gasto em média, por dia, nesta actividade. _____

8. Quando entrei para o 1º Ciclo já

- ☐ conhecia todas as letras do alfabeto.
- ☐ conhecia todas as vogais.
- ☐ conhecia muitas das letras do alfabeto, mas não todas.
- ☐ era capaz de ler pequenas palavras.
- ☐ era capaz de ler pequenas sequências de palavras.
- ☐ era capaz de ler pequenos textos
- ☐ era capaz de juntar letras e fazer pequenas palavras.
- ☐ sabia escrever letras.
- ☐ sabia desenhar o meu nome.
- ☐ era capaz de desenhar as letras para construir pequenas palavras.

9. Quando ainda não sabia ler, os meus pais

- ☐ habitualmente liam-me histórias.
- ☐ às vezes liam-me histórias.
- ☐ nunca me liam histórias.

10. Quando aprendi a ler,

- ☐ passei a ler livros com regularidade.
- ☐ às vezes lia livros.
- ☐ lia livros muito raramente.
- ☐ lia jornais e revistas com regularidade.
- ☐ às vezes lia jornais e/ou revistas.
- ☐ lia jornais e/ou revistas muito raramente.

11. Actualmente

- ☐ leio com regularidade, porque me apetece.
- ☐ leio com regularidade, porque me obrigam.
- ☐ leio apenas na escola.
- ☐ leio pouco, porque é cansativo.
- ☐ leio pouco, porque percebo poucas palavras.

12. Posso dizer que

- ☐ gosto de ler, embora nem sempre o faça.
- ☐ gosto de ler e faço-o com regularidade.

- ☐ não gosto de ler e evito fazê-lo.
- ☐ não gosto de ler, mas leio, porque sou obrigado.
- ☐ não gosto nem deixo de gostar de ler, mas sei que devo ler.
- ☐ evito a leitura, porque tenho coisas mais interessantes para fazer.
- ☐ leio pouco, porque tenho pouco tempo, mas gosto de ler.
- ☐ adoro ler.
- ☐ a leitura é o meu *hobby*.
- ☐ prefiro ver televisão.

13. Aprendi a escrever (letras, palavras e frases)

- ☐ quando entrei para o 1º Ciclo.
- ☐ antes de entrar para o 1º Ciclo.
- ☐ quando entrei para o 1º Ciclo, embora já soubesse desenhar algumas letras.

14. Ao longo do 2º Ciclo

- ☐ era frequente escrever nas aulas de Língua Portuguesa.
- ☐ às vezes escrevia nas aulas de Língua Portuguesa.
- ☐ nunca escrevia nas aulas de Língua Portuguesa. (*Não respondas ao ponto 15.*)

15. Durante as aulas de escrita do 2º Ciclo

- ☐ escrevi sempre para ser avaliado.
- ☐ escrevi para ler à turma.
- ☐ escrevi sempre individualmente.
- ☐ escrevi sempre em trabalho de grupo.
- ☐ a professora corrigiu sempre o meu trabalho.
- ☐ a professora levava os textos e corrigia em casa.
- ☐ a professora acompanhava a minha escrita e ia fazendo sugestões e correcções.
- ☐ reescrevi sempre uma versão final (ou seja, passei sempre o trabalho a limpo).
- ☐ utilizava o computador para passar a limpo.
- ☐ tinha instruções muito concretas sobre o texto a construir (ex. número de palavras, estrutura, tema...).
- ☐ tinha apenas a indicação do tema a desenvolver.

16. Actualmente

- ☐ escrevo porque gosto.
- ☐ escrevo porque preciso, para comunicar com os outros.

- ☐ escrevo porque me mandam.
- ☐ só escrevo na escola ou quando faço os TPCs.
- ☐ gosto de inventar histórias e de as escrever.
- ☐ escrevo imenso no Messenger/ no Facebook.
- ☐ escrevo emails com regularidade.
- ☐ escrevo emails às vezes.
- ☐ envio imensas SMSs.
- ☐ envio SMSs com regularidade.
- ☐ raramente envio SMSs.

17. Quando escrevo

- ☐ faço um plano antes de redigir o texto.
- ☐ prefiro escrever à medida que me vão surgindo as ideias.
- ☐ faço, sempre que posso, um rascunho.
- ☐ consigo organizar mentalmente o texto que vou escrever.
- ☐ revejo sempre o meu texto e corrijo erros ortográficos.
- ☐ revejo o texto e tento reescrever as frases de uma forma gramaticalmente mais correcta.
- ☐ revejo o meu texto e corrijo a pontuação.
- ☐ releio sempre o texto para verificar se as ideias têm lógica.

18. Quando estudo a gramática do português na sala de aula

- ☐ não entendo para que serve saber de gramática.
- ☐ distraio-me facilmente, porque não entendo nada de gramática.
- ☐ identifico facilmente todas as classes de palavras.
- ☐ não distingo facilmente muitas classes de palavras. (identifico as minhas dificuldades: confundo _____)
- ☐ consigo facilmente verificar as funções sintácticas numa frase simples.
- ☐ acho difícil analisar a estrutura de uma frase.
- ☐ acho complicado aprender os nomes das funções sintácticas.
- ☐ confundo frequentemente as funções sintácticas.
- ☐ distingo facilmente frases simples de frases complexas.

19. Indico as classificações que obtive na disciplina de Língua Portuguesa

Ano de escolaridade	1º Período	2º Período	3º Período
5º ano			

6º ano			
7º ano			
__ ano (retenção)			

20. Aquilo que tenho mais dificuldade na disciplina de Língua Portuguesa é

- ☐ ler em voz alta.
- ☐ interpretar textos.
- ☐ compreender questões.
- ☐ escrever textos.
- ☐ cumprir as instruções para fazer os trabalhos propostos.
- ☐ distinguir as classes de palavras.
- ☐ analisar frases.
- ☐ memorizar os termos e os conceitos gramaticais que estudo.
- ☐ estar atento(a).

21. Aquilo em que sinto que sou melhor na disciplina de Língua Portuguesa é

- ☐ ler em voz alta.
- ☐ interpretar textos.
- ☐ compreender questões.
- ☐ escrever textos.
- ☐ cumprir as instruções para fazer os trabalhos propostos.
- ☐ distinguir as classes de palavras.
- ☐ analisar frases.
- ☐ memorizar os termos e os conceitos gramaticais que estudo.
- ☐ estar atento(a).

Conhecimento sintáctico

O objectivo deste inquérito é determinar o grau de conhecimento sintáctico que os alunos do 8º. ano possuem no início do ano lectivo.

1. Assinala com uma cruz os termos que reconheces

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Sujeito | <input type="checkbox"/> Conjunção |
| <input type="checkbox"/> Predicado | <input type="checkbox"/> Locução |
| <input type="checkbox"/> Complemento Directo | <input type="checkbox"/> Nexo lógico |
| <input type="checkbox"/> Complemento Indirecto | <input type="checkbox"/> Conjunção coordenativa copulativa |
| <input type="checkbox"/> Predicativo de Sujeito | <input type="checkbox"/> Conjunção coordenativa adversativa |
| <input type="checkbox"/> Atributo | <input type="checkbox"/> Conjunção coordenativa disjuntiva |
| <input type="checkbox"/> Complemento Determinativo | <input type="checkbox"/> Conjunção coordenativa conclusiva |
| <input type="checkbox"/> Complemento Circunstancial | <input type="checkbox"/> Conjunção coordenativa explicativa |
| <input type="checkbox"/> Agente da Passiva | <input type="checkbox"/> Conjunção subordinativa temporal |
| <input type="checkbox"/> Predicativo de Complemento Directo | <input type="checkbox"/> Conjunção subordinativa causal |
| <input type="checkbox"/> Aposto | <input type="checkbox"/> Conjunção subordinativa integrante |
| <input type="checkbox"/> Frase Simples | <input type="checkbox"/> Conjunção subordinativa condicional |
| <input type="checkbox"/> Frase complexa | <input type="checkbox"/> Conjunção subordinativa consecutiva |
| <input type="checkbox"/> Oração | <input type="checkbox"/> Conjunção subordinativa concessiva |
| <input type="checkbox"/> Coordenação | <input type="checkbox"/> Conjunção subordinativa final |
| <input type="checkbox"/> Subordinação | <input type="checkbox"/> Conjunção subordinativa comparativa |

1

2. Escreve dentro do quadrado todas as conjunções e expressões conectivas que conheces.

3. Considera o parágrafo:

Na década de 80 passei um tempo largo e maravilhoso nos Estados Unidos. Um dia dei por mim numa festa da Disneylândia, acompanhada por um professor de literatura em Berkeley que tinha um irmão que era ator secundário numa *sitcom* e que nos tinha arranjado convites. A festa era na Disneylândia,

mas o que se festejava era Hollywood e Michael Jackson. A inauguração de um filme em 3D dirigido por Francis Ford Coppola e produzido por George Lucas. Ia jurar que Spielberg também tinha dado uma mãozinha. *Tomorrowland* foi invadida por vedetas para ver a estreia de "Captain Eo" no Teatro do Olho Mágico. "Captain Eo" era um misto de fantasia e de ficção científica disfarçadas de musical em que Michael repelia invasores, fardado de licra e lantejoulas. O filme é considerado o primeiro filme em 4D, com efeitos especiais na sala: fumo, lasers, etc.

(Texto com adaptações, escrito ao abrigo do Novo Acordo Ortográfico)

Clara Ferreira Alves IN *Expresso* 8 de Julho de 2010

(online <http://aeiou.expresso.pt/gen.pl?sid=ex.sections/23495&num=10&page=2&npages=>)

Francis Ford Coppola, George Lucas e Spielberg são realizadores americanos.

2.1. Classifica as funções sintácticas das expressões retiradas do parágrafo acima transcrito. Selecciona a função adequada da lista que te é fornecida. Justifica a tua selecção.

largo e maravilhoso (linha 1)			
<input type="checkbox"/> Predicativo de Sujeito	<input type="checkbox"/> Atributo	<input type="checkbox"/> Complemento Directo	<input type="checkbox"/> Complemento Indirecto

Razão: _____

ator secundário (linha 3)			
<input type="checkbox"/> Predicativo de Sujeito	<input type="checkbox"/> Complemento Circunstancial de Lugar	<input type="checkbox"/> Complemento Directo	<input type="checkbox"/> Complemento Indirecto

Razão: _____

convites (linha 3)			
<input type="checkbox"/> Predicativo de Sujeito	<input type="checkbox"/> Atributo	<input type="checkbox"/> Complemento Directo	<input type="checkbox"/> Complemento Indirecto

Razão: _____

na Disneylândia (linhas 3-4)			
<input type="checkbox"/> Predicativo de Sujeito	<input type="checkbox"/> Complemento Circunstancial de Lugar	<input type="checkbox"/> Agente da Passiva	<input type="checkbox"/> Complemento Indirecto

Razão: _____

por vedetas (linha 6)			
<input type="checkbox"/> Predicativo de Sujeito	<input type="checkbox"/> Complemento Circunstancial de	<input type="checkbox"/> Agente da Passiva	<input type="checkbox"/> Complemento Indirecto

	Lugar		
--	--------------	--	--

Razão: _____

Na década de 80 (linha 1)			
<input type="checkbox"/> Complemento Circunstancial de Tempo	<input type="checkbox"/> Complemento Circunstancial de Lugar	<input type="checkbox"/> Agente da Passiva	<input type="checkbox"/> Complemento Indirecto

Razão: _____

de ficção científica (linha 7)			
<input type="checkbox"/> Complemento Circunstancial de Tempo	<input type="checkbox"/> Complemento Circunstancial de Lugar	<input type="checkbox"/> Complemento Determinativo	<input type="checkbox"/> Complemento Indirecto

Razão: _____

a. Identifica as conjunções ou os conectores presentes em:

- (1) Na década de 80 passei um tempo largo e maravilhoso nos Estados Unidos.
- (2) Um dia dei por mim numa festa da Disneylândia, acompanhada por um professor de literatura em Berkeley que tinha um irmão que era ator secundário numa *sitcom* e que nos tinha arranjado convites.
- (3) A festa era na Disneylândia, mas o que se festejava era Hollywood e Michael Jackson.

- (1)
- (2)
- (3)

b. Refere os nexos lógicos que as conjunções estabelecem.

- (1)
- (2)
- (3)

c. Classifica as conjunções.

- (1)
- (2)
- (3)

4. Considera o parágrafo seguinte:

O meu amigo intelectual, que admirava muito o mano ator, estava tão contente ^(a)por estar ali que a festa lhe parecia o equivalente a conhecer o velho Tolstoi, escritor favorito, ^(b)ou o excêntrico Fernando Pessoa. Parece que o irmão tinha muito êxito com as mulheres ^(c)e que a televisão tinha feito dele uma vedeta. Vivia no terror de fracas audiências, que fechariam a série, ^(d)mas até esse dia era o homem mais feliz do mundo. Fiquei à espera de conhecer um deus grego, ^(e)contudo apareceu-me um sujeito barrigudo, de cabelo branco e um sorriso bondoso, que dizia piadas. Definhara anos como comediante com pouco sucesso, ^(f)porque a TV era uma fada que lhe dava tudo o que desejava: fama e dinheiro. Acho que até aí nunca me tinha dado conta da importância da fantasia e da indústria do entretenimento naquela terra. ^(g)Quando disse ao meu amigo que achava o irmão fisicamente banal para tanto sucesso, ele respondeu: não é gay. ^(h)Portanto, aqui, os homens bonitos são gay. E nos bares da praia de Malibu isto soava verdade.

4

(Texto manipulado e escrito ao abrigo do Novo Acordo Ortográfico)

Clara Ferreira Alves IN Expresso 8 de Julho de 2010

(online <http://aeiou.expresso.pt/gen.pl?sid=ex.sections/23495&num=10&page=2&npages=>)

a. Aponta o nexso lógico que cada uma das expressões sublinhadas estabelece.

- (a) _____
- (b) _____
- (c) _____
- (d) _____
- (e) _____
- (f) _____
- (g) _____

b. Recolhe e classifica as conjunções presentes em cada uma das expressões sublinhadas.

- (a) _____
- (b) _____
- (c) _____
- (d) _____
- (e) _____
- (f) _____
- (g) _____

Oficina gramatical

Transforma as frases simples em frases complexas, usando conectores e procedendo às alterações necessárias (por exemplo, eliminar material repetido, utilizando sujeitos ou complementos nulos, formas pronominais, sinónimos...). Cria frases complexas que tenham no mínimo 3 orações e no máximo 5.

Segue o exemplo:

No tempo de D. João I, o reino de Portugal estava em paz, **porém** em Inglaterra houve um incidente, **pois** doze **cavaleiros** fizeram uma grande injúria a doze **damas** e **[-]** declararam mesmo que **elas** não mereciam **esse** nome.

- *Era o tempo de D. João I.*
- *O reino de Portugal estava em paz.*
- *Em Inglaterra houve um incidente entre doze damas e doze cavaleiros.*
- *Os cavaleiros fizeram uma grande injúria às damas.*
- *Os cavaleiros declararam mesmo que as damas não mereciam o nome de damas.*
- Os cavaleiros desafiaram todos a defenderem a honra das damas.
- Nenhum compatriota dos cavaleiros se atreveu a aceitar o desafio.
- As damas ficaram muito infelizes.
- As damas pediram auxílio ao Duque de Lencastre.
- O Duque de Lencastre aconselhou as damas.
- As damas deviam pedir ajuda à gente ousada de Portugal.
- O Duque de Lencastre indicou-lhes o nome de doze bravos portugueses, capazes de defender as damas.
- As damas mandaram um emissário ao rei de Portugal.
- O emissário foi bem recebido.
- O emissário entregou as notícias ao rei.
- O rei ficou furioso com as notícias.
- Onze fidalgos lusitanos embarcaram para Inglaterra.
- Um fidalgo foi por terra.
- O fidalgo chamava-se Magriço.
- Os cavaleiros chegaram a Londres.
- Em Londres os cavaleiros foram bem recebidos.
- Os onze cavaleiros estavam prontos.
- Os onze cavaleiros estavam preocupados.
- O Magriço ainda não tinha chegado.
- No dia do combate, não havia sinais do Magriço.
- O Magriço parara na Flandres.
- O Magriço não esquecera o seu compromisso.
- A contenda ia começar.
- No último instante, o Magriço chegou.
- A luta foi feroz.
- Alguns cavaleiros morreram em sofrimento.
- Os portugueses ganharam a contenda.
- Os ingleses aprenderam uma lição.

LABORATÓRIO DE GRAMÁTICA

Este laboratório apresenta três exercícios diferentes. Resolve-os e entrega a resolução ao professor.

1. Reescreve os dois textos que se seguem corrigindo os seguintes aspectos:

- pontuação [prestar atenção, sobretudo, à utilização da vírgula, que não pode separar os constituintes principais das frases e que deve marcar a fronteira entre orações];

Nota: Repara nos seguintes exemplos de utilização correcta e incorrecta da vírgula:

Exemplo 1

(a) *Os Cavaleiros eram valentes, mas podiam perder a contenda sem o Magriço. CORRECTA*

(b) *Os Cavaleiros eram valentes mas, podiam perder a contenda sem o Magriço. INCORRECTA*

Deduz a regra: Quando são utilizadas conjunções coordenativas, a vírgula _____.

Exemplo 2

(a) *Os Cavaleiros eram valentes, porém podiam perder a contenda sem o Magriço. CORRECTA*

(b) *Os Cavaleiros eram valentes, podiam, porém, perder a contenda sem o Magriço. CORRECTA*

(c) *Os Cavaleiros eram valentes, podiam, contudo, perder a contenda sem o Magriço. CORRECTA*

(d) *Os Cavaleiros eram valentes, podiam, mas, perder a contenda sem o Magriço. INCORRECTA*

Deduz a regra: A conjunção coordenativa adversativa MAS deve _____

_____ no _____ da oração que coordena.

Os outros conectores adversativos podem ocorrer em posição não inicial, mas sempre _____.

- ligação entre as orações [verificar o se o nexo lógico que a conjunção estabelece faz sentido; verificar se as frases/orações aparecem ligadas sem item conectivos que assinalem os nexos lógicos];

- evitar repetições de palavras [utilizar formas pronominais (vazias ou preenchidas) ou reformular a estrutura da frase para se tornar desnecessário repetir Sujeitos/Complementos), evitar a repetição da conjunção coordenativa copulativa];

- marcação de parágrafos [evitar uma frase por parágrafo e verificar se a mudança de foco do narrador (fala de personagens diferentes/de acções diferentes) justifica a marcação de parágrafos).

TEXTO 1

No entanto, os cavaleiros desafiaram todos a defender a honra delas, todavia os cavaleiros não se atreveram a dizer que sim ao grande desafio. Ouvindo isto as damas ficaram infelizes e pediram auxílio ao Duque de Lencastre. Ele aconselhou-as a pedir ajuda à gente ousada de Portugal, e elas assim o fizeram também lhes indicou o nome de doze bravos portugueses, capazes de defendê-las. Elas mandaram ao rei um emissário e ele foi bem recebido quando entregou as notícias ao rei, contudo ficou furioso. Assim sendo onze fidalgos lusitanos embarcaram para Inglaterra, Magriço um dos fidalgos foi por terra. Os onze cavaleiros chegaram a Londres onde foram bem recebidos. Agora estavam prontos contudo preocupados porque o Magriço não tinha chegado porque parara na Flandres por isso no dia do combate não havia sinais dele, todavia não esquecera o seu compromisso. A contenda ia começar, para grande espanto no último instante Magriço chegou. Alguns cavaleiros morreram pois a luta foi feroz contudo os portugueses ganharam-na e os ingleses aprenderam a lição.

TEXTO 2

Os cavaleiros desafiaram todos a defenderem a honra das damas, porém nenhum compatriota dos cavaleiros se atreveu a aceitar o desafio, e as damas ficaram muito infelizes.

As damas pediram auxílio ao Duque de Lencastre e ele aconselhou-as, a pedir ajuda à gente ousada de Portugal.

O Duque de Lencastre indicou-lhes o nome de doze bravos portugueses, capazes de as defender, elas mandaram um emissário ao rei de Portugal, que foi bem recebido, e o emissário entregou-lhes as notícias e o rei ficou furioso com elas.

Onze fidalgos lusitanos embarcaram para Inglaterra, contudo um deles foi por terra, que se chamava Magriço. Os cavaleiros chegaram a Londres, lá foram bem recebidos, eles estavam prontos, no entanto estavam preocupados, pois o Magriço ainda não tinha chegado. No dia do combate, não havia sinais dele, porque ficara na Flandres, contudo não esquecera o seu compromisso.

A contenda ia começar porém no último instante, o Magriço chegou e a luta foi feroz.

Alguns cavaleiros morreram em sofrimento, porém os portugueses ganharam a contenda e os Ingleses aprenderam a lição.

2. Levanta todas as conjunções presentes em ambos os textos e organiza-as de acordo com a subclasse.
3. Cria frases e verifica experimentalmente a mobilidade das conjunções. (testa também a conjunção coordenativa disjuntiva (*ou*) e a conjunção coordenativa conclusiva *logo* que não surgem nos textos.)

Certo dia, um Lobo só pele e osso encontrou um cão gordo, forte e com o pêlo muito lustroso. Via-se bem que não passava fome. O Lobo, admirado, quis saber onde é que ele conseguia obter tanta comida.

- Se me seguires, ficarás tão forte como eu - respondeu o cão. - O homem dar-te-á restos saborosos.

- Mas o que preciso de fazer em troca? - quis saber o Lobo.

- Muito pouco, na verdade - respondeu o Cão. - Uivar aos intrusos, agradar ao dono e adular os seus amigos. Só por isto receberás carne e outras iguarias muito bem cozinhadas. De vez em quando, receberás também festas no dorso.

O Lobo ficou encantado com a ideia e meteram-se ambos ao caminho. A dada altura, o Lobo reparou que o cão tinha o pescoço esfolado.

- O que tens no pescoço? - perguntou.

- Nada de grave. É da argola com que me prendem - explicou o Cão.

- Preso? Então não podes correr quando queres?! - exclamou o Lobo. - Esse é um preço demasiado elevado: não troco a minha liberdade por toda a comida do mundo.

Dito isto, desatou a correr o mais depressa que pôde para bem longe dali.

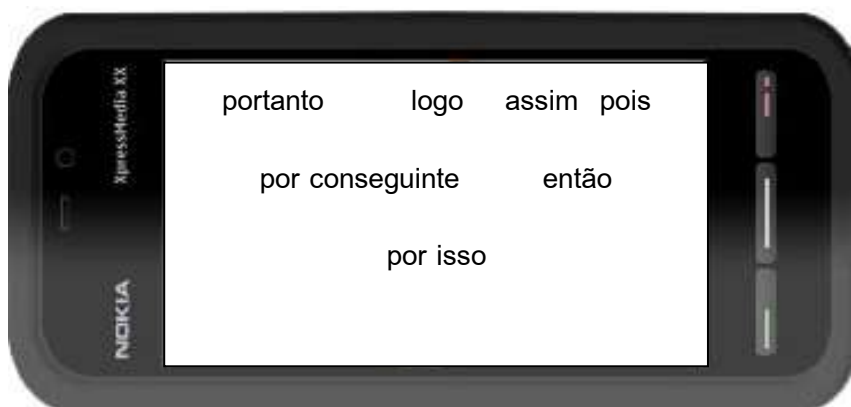
Moral da história:

A tua liberdade não tem preço.

ACTIVIDADE DE REESCRITA

Para realizares esta tarefa:

- Selecciona o conector do grupo que te é fornecido abaixo;
- Utiliza o conector adequado para unir as frases simples e constrói frases complexas;
- Se entenderes ser necessário, podes utilizar a conjunção e, mas deves usar também um conector da lista fornecida;
- Caso seja necessário, elimina as repetições de sujeito, recorrendo ao sujeito nulo subentendido.



Certo dia, um Lobo só pele e osso encontrou um cão gordo, forte e com o pêlo muito lustroso. Não passava fome.

- Se me seguires, o homem dar-te-á restos saborosos. Ficarás tão forte como eu.

O Lobo quis saber o que teria de fazer para receber os restos saborosos. O Lobo ficou interessado.

O Lobo só tinha que uivar aos intrusos, agradar ao dono e adular os amigos. Eram tarefas simples.

O Lobo cumpriria as suas tarefas. O dono ficaria satisfeito. O Lobo receberia carne e iguarias bem cozinhadas e, de vez em quando, umas festas no dorso.

O Lobo ficou encantado com a ideia. Decidiu acompanhar o Cão.

A dada altura, o Lobo reparou que o Cão tinha o pescoço esfolado. Quis saber porquê.

O Cão explicou que era obrigado a usar uma coleira e ficar preso. O Lobo concluiu que o Cão não trocava a liberdade pelo conforto e pela comida.

O Lobo não estava disposto a abdicar da sua liberdade. Fugiu para bem longe dali.

Transcreve as frases que construístes, transformando-as num texto. Se entenderes necessário, podes alterar o conector, mas deves utilizar apenas aqueles que te foram apresentados.

A black and white photograph of two small dogs, possibly Chihuahuas, in a close-up interaction. The dog on the left is light-colored and has its mouth open, showing its teeth. The dog on the right is dark-colored with a white patch on its face and is also looking towards the first dog. They appear to be on a bed of straw or dry grass.

OFICINA DE ESCRITA – reescrita de textos

Os jovens devem obedecer sempre aos mais velhos

Na sociedade contemporânea, os adultos são encarados como o grupo dominante, o que lhes concede o poder de interditar ou de permitir determinados comportamentos a outros grupos, de que o das crianças é exemplo.

De facto, estas percebem os mais velhos como figuras de autoridade, cujo poder reconhecem legitimado, aceitando-o e percebendo-o como estando orientado para o seu bem-estar, e disponibilizando-se, **portanto**, para a obediência às regras que lhes são impostas, ainda que, **por vezes**, haja por parte do adulto um comportamento desviante. Esta predisposição para a submissão a um sistema regulador alheio é, **contudo**, contestada a partir da adolescência, momento em que o grupo de amigos ganha um ascendente superior e se assume como entidade capaz de validar ou de proibir comportamentos. **Uma vez que** o jovem, enquanto membro de um grupo, é agente na elaboração de um novo sistema de regras, é, **então**, lógico que se registre a rejeição do anterior grupo dominante, o que acarreta a desobediência. **Ainda que seja** incómoda, esta é de superior relevância para o desenvolvimento da maturidade, **dado que** é o momento em que os sujeitos vão desenvolver a sua capacidade de organização social, aspecto que permitirá a sua transição para o grupo dominante dos adultos.

Em suma, a obediência às regras impostas pelos mais velhos tem legitimidade nas idades mais precoces e menos autónomas, **porém** é a desobediência dos grupos juvenis que valida a existência futura de adultos conscientes. (238 palavras)

O texto argumentativo

- tem como objectivo convencer o destinatário;
- deve apresentar os argumentos necessários a esse convencimento;
- é pessoal, traduzindo uma visão subjectiva sobre um tema;
- pode apresentar exemplos para apoiar os argumentos.

Estrutura

- Deve apresentar na introdução um primeiro parágrafo curto, que deixe clara a nossa opinião;
 - o desenvolvimento contém os argumentos e pode apontar os contra-argumentos a rebater;
 - a conclusão deve sintetizar o que foi dito e conter a ideia-chave do texto.
-

A escolha de um grupo na adolescência pode alterar todo o percurso de vida de um jovem.

Redige um texto argumentativo sobre a importância do grupo na adolescência. (150-200 palavras)

Não há dúvida que os jovens sentem uma forte necessidade de se integrarem num grupo. **TESE**

Assim, _____

_____. Por

outro lado, _____

_____.

Em suma, _____

brainstorming

socialização

ideia de protecção

ganhar auto-confiança

Má influência

amizade

diversão

conversar sobre o futuro

cria comportamentos inadequados para a integração

rivalidade entre grupos

1. Em trabalho de par, leiam cada um dos vossos textos e preencham a grelha que se segue. Assinalem com + os aspectos avaliados de forma positiva, com +/- os aspectos em que existem algumas fragilidades e com – aqueles que não vos parecem correctos.

Texto original de:

	Autoavaliação	Heteroavaliação	
		Nome	Nome
Ao ler o texto de opinião, percebe-se claramente a ideia que se pretende defender?			
Foram incluídos argumentos suficientes para defender os pontos de vista pessoais, mas sem perder de vista o assunto principal?			
Os argumentos são convincentes e com fundamento em exemplos claros?			
Os argumentos utilizados são apropriados para os leitores do texto?			
Ao escrever o texto, o autor pensou nos argumentos que podem ter as pessoas com uma opinião diferente da sua?			
Foi utilizado um tom firme e convincente, mas sem transmitir agressividade?			
O autor recorreu à utilização do parágrafo para organizar as suas ideias?			
O autor organizou o texto em três partes claramente detectáveis?			
A forma como se começa o texto suscita o interesse dos leitores?			
Os pontos de vista pessoais são realçados através da utilização de expressões que indicam a causa, a consequência, a oposição e a conclusão?			
Quem ler o texto perceberá qual foi a conclusão a que o autor quis chegar?			
A conclusão confirma a ideia apresentada inicialmente?			
Foram utilizados os sinais de pontuação adequados?			
O texto apresenta 0 erros ortográficos?			

2. Trabalho de reescrita e melhoramento de texto. Os três textos mais perfeitos serão publicados no blog da turma.

Aluno: _____ nº _____ Turma _____

TESTE DE CONHECIMENTO SINTÁCTICO

Este teste visa determinar a consolidação das aprendizagens relativas à estrutura e nexos lógicos das frases complexas e à sua utilização em texto.

A.

Considera o parágrafo que se segue.

Quando saí de casa, tinha na cabeça o início de um poema que ainda não tinha fim. O primeiro verso desse poema não nasceu quando estava de olhos fechados debaixo do duche, nem quando tinha os cabelos molhados e não compreendia a paisagem simples da janela das traseiras, nem quando tomava o meu pequeno-almoço de uma chávena fria de chá numa mão e um quadrado de chocolate na outra.

Responde à seguintes questões:

1. Quantas frases integram o parágrafo? _____
2. Quantas orações integram o parágrafo? _____
3. Recolhe uma conjunção coordenativa. _____
4. Recolhe uma conjunção subordinativa. _____
5. Recolhe um segmento em que uma conjunção coordenativa esteja a coordenar uma oração subordinada. _____
6. Propõe uma pequena reformulação que te permita melhorar a qualidade do texto.

B.

Considera o seguinte excerto, retirado de uma entrevista publicada na revista *Visão*.

Estarão as novas tecnologias também a mudar a nossa forma de socialização? O MP3 é a tecnologia mais egoísta que existe...

Esse ponto é importante. Nos dias de hoje, é espantoso apanhar o Metro, em Nova Iorque. É incrível como quase metade dos passageiros tem *iPods*. É verdade que, por um lado, essa experiência se tornou qualquer coisa como “estamos sós juntos”. Mas, por outro lado, também é fundamental não ter uma memória nostálgica acerca do que era andar de Metro, em Nova Iorque, antes de haver *iPods*. Vivo em Nova Iorque há 16 anos e, durante todo esse tempo, nunca ouvi as pessoas perguntarem umas às outras se estavam a ler Hegel¹. Então toda a gente estava ali, silenciosamente sentada sem falar com ninguém. Temos de ter cuidado com esse argumento, porque a verdade é que, antes, também ninguém conversava. Além disso, há elementos do mundo tecnológico que, em tudo, se ligam às relações sociais. Coisas como blogues, *messengers* e todo o tipo de encontros *on-line* provocaram, nos últimos anos, uma grande mudança. A Internet está, de facto, a mudar as relações sociais, porque cria novas formas de relacionamento entre pessoas que, de outro modo, nem se conheceriam.

Sara Belo Luís, in *Visão* 13-19 de Abril de 2006

¹ Hegel – filósofo alemão

7. Explica a semelhança sintáctica entre os segmentos:

- a. ...a verdade é que, antes, também ninguém conversava.
- b. ...nunca ouvi as pessoas perguntarem umas às outras se estavam a ler Hegel.

8. Considera a frase c.

- c. A Internet está, de facto, a mudar as relações sociais, porque cria novas formas de relacionamento entre pessoas que, de outro modo, nem se conheceriam.

8.1. Recolhe as conjunções e indica o nexso lógico que criam na frase.

8.2. Transforma a frase de forma a integrar uma oração subordinada condicional.

8.3. Explica a utilidade das expressões “por um lado” e “por outro lado”.

9. Considera o segmento:

Vivo em Nova Iorque há 16 anos e, durante todo esse tempo, nunca ouvi as pessoas perguntarem umas às outras se estavam a ler Hegel. Então toda a gente estava ali, silenciosamente sentada sem falar com ninguém. Temos de ter cuidado com esse argumento, porque a verdade é que, antes, também ninguém conversava.

9.1. Reescreve o segmento de modo a que integre uma coordenação conclusiva.

10. Reescreve a última frase do texto, criando um nexso discursivo conclusivo.

Obrigada pela colaboração!